



Dirección de Postgrado
Facultad de Educación
Magíster en Gestión Escolar

**Elaboración y Validación Psicométrica del Cuestionario de Convivencia Escolar
Para la No Violencia (CENVI), en Escolares de la Ciudad de Temuco, Chile.**

Investigación presentada para optar al grado
de Magíster en Gestión Escolar.

Estudio desarrollado en el marco del Proyecto
“Convivir bien, Aprender sin Violencia”
de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar.

Realizado por
Flavio Muñoz Troncoso

Temuco – 2014



Dirección de Postgrado
Facultad de Educación
Magíster en Gestión Escolar

**Elaboración y Validación Psicométrica del Cuestionario de Convivencia Escolar
Para la No Violencia (CENVI), en Escolares de la Ciudad de Temuco, Chile.**

Investigación presentada para optar al grado
de Magíster en Gestión Escolar.

Estudio desarrollado en el marco del Proyecto
“Convivir bien, Aprender sin Violencia”
de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar.

Realizado por
Flavio Muñoz Troncoso

Profesora Tutora
Sandra Becerra Peña

Temuco – 2014

PRESENTACIÓN

El estudio se desarrolla en el marco del proyecto “Convivir bien, Aprender sin Violencia”, de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar (REDLCE). La investigación centra su mirada en el estado del arte respecto a los conceptos de violencia y convivencia en contextos escolares. Luego se revisan los instrumentos existentes en el ámbito nacional e internacional sobre los conceptos investigados. Lo anterior devela la carencia de instrumentos contextualizados a la realidad chilena, que midan los tipos de violencia presentes en la escuela y la gestión de la convivencia, ambos elementos de manera conjunta y desde la percepción de los estudiantes.

La investigación contempla la creación de un instrumento, mediante un riguroso proceso de levantamiento de ítems revisados por jueces expertos de la REDLCE. Mediante la aplicación piloto y ajustes preliminares de los reactivos, se realiza una aplicación final a una muestra de 1410 estudiantes del sistema escolar chileno, en la ciudad de Temuco. Todo lo anterior se considera un sólido sustento teórico al modelo propuesto que fue sometido a procedimientos de análisis psicométricos para determinar su confiabilidad y validez científica.

El instrumento mide lo que desea medir, por lo tanto entrega datos que servirán como insumo a las autoridades de las instituciones educativas, para enfrentar y prevenir la violencia en las escuelas, por medio de la gestión de la convivencia escolar. De esta manera el presente estudio aporta tanto al conocimiento de los conceptos de violencia y convivencia en el ámbito escolar, como a la gestión de la convivencia desarrollada por los establecimientos educacionales del país.

DEDICATORIA

*A todos los niños y niñas cuyos referentes de confianza les han traicionado,
instalando la violencia como elemento inherente de su vivir.*

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Sandra Becerra Peña, por su inagotable motivación y dedicación especial e incondicional a este trabajo.

Al Dr. Enrique Riquelme Mella, por su ilimitada voluntad para compartir su experticia en el campo de la psicometría.

A los expertos de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar, por su valioso juicio en la validación de contenido del instrumento.

A mi hermano Gerardo Muñoz Troncoso, por su desinteresada y certera crítica constructiva respecto a cada parrado escrito.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	2
Problema	5
Objetivo General	5
Objetivos Específicos	6
MARCO TEÓRICO	6
Sobre la convivencia escolar	6
Sobre la violencia escolar	8
Sobre el maltrato entre pares por abuso de poder: bullying	9
Sobre la política pública de convivencia y violencia	11
Sobre las formas de exploración de la violencia escolar: Instrumentos existentes	12
MÉTODO	14
Participantes	14
Instrumento	15
Procedimiento	19
RESULTADOS	22
DISCUSIÓN	28
REFERENCIAS	32
ANEXOS	41
Anexo A: Cuestionario CENVI	41
Anexo B: Carta invitación colegios	46

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

TABLAS

Tabla 1: Frecuencia de características demográficas de los participantes	15
Tabla 2: Modelo cuestionario cenvi	17
Tabla 3: Índice de confiabilidad aplicación piloto cuestionario cenvi	23
Tabla 4: Modelo propuesto para el análisis de la estructura del cuestionario cenvi	24
Tabla 5: Índice de ajuste para el modelo propuesto del cuestionario cenvi	24
Tabla 6: Índices de confiabilidad para el cuestionario cenvi	25

GRÁFICOS

Gráfico 1: Promedio de los ítems del factor 1, tipos de violencia escolar.	26
Gráfico 2: Promedio de los ítems del factor 2, gestión para la convivencia.	27

ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE CONVIVENCIA ESCOLAR PARA LA NO VIOLENCIA (CENVI), EN ESCOLARES DE LA CIUDAD DE TEMUCO, CHILE.

Flavio Muñoz Troncoso¹

Sandra Becerra Peña²

RESUMEN: El estudio presenta el proceso de elaboración y validación psicométrica del cuestionario de convivencia escolar para la no violencia (CENVI). El problema de investigación se representa en la carencia de instrumentos que midan los tipos de violencia y la gestión de la convivencia escolar de manera conjunta y desde la perspectiva de los estudiantes, lo que se constata en la revisión de instrumentos existentes en el ámbito nacional e internacional. Se levantan las dimensiones del instrumento elaborando los ítems en función de los diagnósticos nacionales de violencia escolar y los estándares de desempeño entregados por el Ministerio de Educación (MINEDUC). Para la elaboración del instrumento se toma orientaciones de cuestionarios ya existentes respecto de violencia y convivencia en el medio escolar, desarrollados y validados en países de habla hispana. La metodología es cuantitativa con diseño descriptivo transversal. La muestra correspondió a 1410 estudiantes de 5° a 8° año básico de establecimientos educacionales de Temuco, Chile, pertenecientes a las tres dependencias administrativas del sistema escolar. La validación de contenido se realizó mediante juicio de expertos. Se aplicó análisis factorial confirmatorio (AFC) y análisis de confiabilidad interna (Alfa de Cronbach). Los análisis reportan confiabilidad interna del instrumento y un ajuste adecuado al modelo. Finalmente se entrega un análisis descriptivo que releva los aspectos con mayor prevalencia en violencia escolar y los más débiles respecto a la gestión de la convivencia.

Palabras clave: prevención de violencia, convivencia, gestión escolar, validación cuestionario, análisis factorial confirmatorio.

¹ Licenciado en Educación y candidato a Magíster en Gestión Escolar de la Universidad Católica de Temuco, Chile. flaviomunoz@gmail.com - flavio.munoz@colegiomontessori.cl.

² Doctora en Investigación Educativa. Docente-investigadora, Universidad Católica de Temuco, Chile. sbecerra@uct.cl.

INTRODUCCIÓN

La violencia escolar es un fenómeno que afecta negativamente el desarrollo académico y social de los estudiantes generando consecuencias que pueden repercutir a lo largo de toda la vida. Esto no sólo afecta a quién es víctima, sino que repercute a su entorno social inmediato, al punto de transformarse en un problema que trasciende el espacio escolar.

Desde la década de los 80 en Europa y Estados Unidos la ciencia y la política pone atención al fenómeno de la violencia escolar, centrando la mirada en la prevalencia y definición del concepto (Pérez, Astudillo, Valera & Lecannelier, 2013). Estudios posteriores han revelado que la violencia escolar influye negativamente en los aprendizajes, toda vez que las conductas disruptivas propician ambientes que dificultan el normal desarrollo de las clases (CONACE, 2006; UNESCO/Santiago, 2001). Se cree que el principal espacio para enfrentar la violencia, está dado en el ámbito de la convivencia escolar (León, Felipe, Fajardo & Gómez, 2012), que se considera como aspecto central de la acción educativa relacionada con el aprendizaje y formación ciudadana (Banz, 2008).

Al respecto en Chile, la Ley general de educación (LGE) que es el marco regulatorio de la educación (MINEDUC, 2009), identifica la escuela como el espacio donde se debe promover una convivencia armónica basada en la aceptación de los demás. La labor formativa que aborda la escuela pretende fortalecer la socialización que los estudiantes han adquirido en su entorno familiar. De esta manera el espacio educativo basado en premisas como el respeto, la aceptación y la solidaridad, tendrá también la obligación de modificar las conductas inapropiadas adquiridas previamente por los estudiantes.

El presente estudio asume que la escuela es la encargada de complementar la labor formativa del hogar, guiándose por las declaraciones estipuladas en su proyecto educativo institucional (PEI). La formación de los estudiantes, se da en un espacio denominado *convivencia escolar* que de acuerdo a la ley sobre violencia escolar se

define como *la coexistencia armónica entre los miembros de la comunidad educativa* (MINEDUC, 2011c). Esta ley, incorpora elementos formativos que contribuyen a una buena convivencia escolar como forma de prevenir la violencia. Asume entonces que una buena convivencia escolar, es posible en tanto los miembros de la comunidad educativa sean capaces de realizar las conductas propias de la escuela, esto implica adquirir habilidades para una sana convivencia.

En esta lógica, es la institución educativa la encargada de promover una convivencia armónica entre los estudiantes, dada en el diario vivir con otros, promoviendo espacios para aprender el respeto, la tolerancia, la solidaridad, y la inclusión (MINEDUC, 2014). Entonces, el desafío para toda escuela en el marco de la gestión escolar es que la práctica docente y toda labor del establecimiento, sean valorados como instancias de formación para aprender a convivir fortaleciendo el buen trato y la no violencia. En coherencia también lo son las normas de convivencia escolar, presentes en los manuales y reglamentos.

Es importante aclarar que la existencia de reglas o normas, si bien contribuyen a la convivencia, no garantizan que ésta sea armónica, pues para ello, deberán basarse en un enfoque formativo. Lo anterior exige que su comprensión se relacione con valores aceptados y compartidos por todos los miembros de la comunidad educativa (Varela, 2011).

En coherencia, la política pública de convivencia escolar orienta a las escuelas y liceos a través de lineamientos para gestionar la buena convivencia. (MINEDUC, 2011d). El enfoque formativo es considerado medular para aprender a convivir, donde los responsables del éxito de este aprendizaje son los adultos de la comunidad educativa. Éstos contribuyen como modelos de comportamiento, basado en el respeto de las ideas de los demás y de resolver por medio del diálogo las situaciones de conflicto.

La política pública sobre convivencia escolar, señala la existencia de un conjunto de acciones y responsabilidades que debieran asumir los individuos según su nivel de injerencia en el medio escolar, los que en su conjunto propiciarían el desarrollo de una

sana convivencia.

Todo lo anterior subyace en una apropiada gestión de la convivencia, que influirá sobre la interacción de los estudiantes y sus resultados de aprendizajes, lo que trascenderá del espacio educativo a lo largo de sus vidas. Por esta razón se hace necesario un instrumento que mida las prácticas de gestión de la convivencia desarrollada por la escuela, desde la percepción de los estudiantes. Esto permitiría contar con un diagnóstico que guíe las prácticas que realiza la institución educativa a favor de una convivencia escolar armónica.

La convivencia es un proceso que propicia la configuración de las personas definiendo su identidad y pertenencia, también el aprendizaje para relacionarse con los demás. Es así como en la convivencia surge la posibilidad de aprender la dominación o la colaboración, la aceptación o el rechazo, la conversación o el silencio (Maturana, 2007). Este aprendizaje se da también en la escuela, surgiendo la violencia escolar como obstaculizador de la sana convivencia.

Estudios revelan que la violencia escolar presenta diversas formas de manifestación (Álvarez, Núñez & Dobarro, 2013; Guerra et al., 2011) además de estar vinculada negativamente en los resultados de aprendizaje (Murillo, 2011), y a efectos psicosociales negativos (Albaladejo, 2011; Cava, Buelga, Musitu & Murgui, 2010; C. Sánchez & Cerezo, 2011). Además, los estudiantes que son víctima de violencia pueden presentar diversos efectos psicológicos inmediatos, los que podrían prolongarse dependiendo del tipo de violencia que sufren (Hinduja & Patchin, 2010). Lo anterior releva la importancia de contar con instrumentos que puedan medir, desde la percepción de los estudiantes, los niveles y formas de violencia escolar que se manifiestan en los contextos escolares.

Existen múltiples estudios de violencia escolar en el ámbito internacional, que exploran las diversas formas en que ésta se manifiesta (Berger & Lisboa, 2009; Buelga, Cava & Musitu, 2012; Guerra et al., 2011; López, Bilbao & Rodríguez, 2011). En Chile se han replicado varios estudios de carácter psicométrico, en procesos de adaptación y

validación que además han reportado datos de la prevalencia de la violencia escolar en el país (Guerra et al., 2011; Instituto IDEA, 2005; Lecannelier et al., 2011; Lecannelier, Varela, Astudillo, Rodríguez & Orellana, 2010; López et al., 2011).

Respecto a la gestión de la convivencia, el material existente es escaso, encontrando de momento un instrumento llamado Cuestionario de Convivencia Escolar (CCE) realizado en México (Caso, Díaz & Chaparro, 2013) que incluye ítems que podrían compartir elementos de gestión susceptibles de ser medidos en Chile.

La relevancia del estudio radica en la relación que existe entre los tipos de violencia evidenciados en los diagnósticos nacionales, y la gestión de la convivencia desarrollada por la institución educativa. Diagnosticar las prácticas de gestión, desde la percepción de quienes son actores en las dinámicas de violencia, será un aporte al desarrollo de acciones para mejorar la convivencia y afrontar preventivamente la violencia escolar.

Problema

En coherencia con los antecedentes antes expuestos, el presente estudio asume como problema de investigación la carencia de instrumentos de medición psicométricamente válidos y contextualizados a la realidad chilena que exploren conjuntamente las áreas de “violencia escolar” y “gestión de la convivencia” al interior de centros escolares, desde la perspectiva de los estudiantes.

Objetivo General

Diseñar y validar un instrumento que permita diagnosticar desde la percepción de los estudiantes, los tipos de violencia manifestada en los establecimientos educacionales y la gestión de la convivencia en las tres dependencias administrativas del sistema escolar chileno.

Objetivos Específicos

Diseñar un cuestionario de auto-reporte para explorar la percepción de los estudiantes, sobre los tipos de violencia escolar y las prácticas de gestión de la convivencia en establecimientos educacionales de las tres dependencias administrativas.

Validar psicométricamente un cuestionario de auto-reporte para explorar la percepción de los tipos de violencia escolar y las prácticas de gestión de la convivencia en establecimientos educacionales de las tres dependencias administrativas.

Identificar los tipos de violencia escolar más frecuentes y las prácticas de gestión de la convivencia necesarias de fortalecer en establecimientos educacionales de las tres dependencias administrativas.

MARCO TEÓRICO

Sobre la convivencia escolar

La convivencia en los establecimientos educacionales del país es abordada por la “Política de Convivencia Escolar” impulsada desde el año 2002 por el MINEDUC. Por medio de textos de apoyo con directrices y definiciones, en que se atribuye a la educación una capacidad primordial en la construcción de una cultura de paz, surge una aproximación al concepto de convivencia. Se define como la posibilidad que tienen las personas para vivir con otras en ambientes de respeto y solidaridad. Cuando esto ocurre entre miembros de la comunidad educativa de un centro escolar, se habla de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2011a).

Años más tarde se implementa en Chile el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), a través del que se aborda, entre otros, la temática de la convivencia. Es un marco normativo compuesto por las áreas de Liderazgo, Gestión curricular, Convivencia y apoyo a los estudiantes, Recursos y Resultados (MINEDUC, 2005, 2007). Si bien la implementación de este modelo es por

medio de un enfoque interdependiente, la temática de la convivencia se aborda de manera específica en el área “Convivencia y apoyo a los estudiantes”.

En el marco del SACGE, la convivencia se entiende como aquellas prácticas que aseguran una sana y productiva interacción de los actores de la comunidad educativa en función de su Proyecto Educativo Institucional (PEI) (MINEDUC, 2005). En coherencia, la Ley General de Educación (LGE), reconoce al sujeto como un ser biopsicosocial, siendo el propósito de la educación el desarrollo del estudiante en su más amplio sentido (MINEDUC, 2009). Con lo anterior se busca que los niños y jóvenes desarrollen habilidades sociales para acceder a una vida independiente, libre, responsable y plena (MINEDUC, 2011d). La Ley de violencia escolar (MINEDUC, 2011c), define el concepto de ‘buena convivencia’ como la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa interrelacionados positivamente, permitiendo el cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicie el desarrollo integral de los estudiantes. Las recientes actualizaciones de la política pública, indican que la convivencia escolar afecta y es afectada por la dinámica de los establecimientos educacionales, por lo que se debe trabajar permanentemente en su desarrollo y renovación (MINEDUC, 2011d).

En concordancia con los aspectos legislativos, la investigación presenta hallazgos donde la convivencia, en tanto elemento de la gestión escolar, influye en los resultados pedagógicos (Murillo, 2011; UNESCO/Santiago, 2001). La literatura especializada, señala que la convivencia se fundamenta en un conjunto de categorías de habilidades sociales, cuyo espacio de aprendizaje debe ser propiciado por el medio escolar (Eceiza, Arrieta & Goñi, 2008). En la perspectiva de Eceiza et al., (2008) una de estas habilidades sociales es la interacción con amigos y compañeros. De esta forma, la intervención preventiva en los grupos escolares, hace posible el desarrollo social y emocional apropiados en cada uno de sus integrantes, lo que influiría positivamente en la convivencia (Sánchez & Cerezo, 2011). En esta lógica, la gestión escolar debe considerar acciones que trasciendan el espacio escolar y consideren el medio familiar para el desarrollo de la convivencia en la escuela.

La diversidad y distancia existente entre las definiciones de convivencia escolar desde los elementos jurídicos y la investigación, hace difícil delimitar su comprensión y alcance, independiente del uso habitual del concepto (Pérez et al., 2013). No obstante lo anterior, la convivencia escolar, es identificada por la política pública y el estado del arte, como opuesto al que sería su principal elemento disruptivo, la violencia escolar. Para el presente estudio, se entenderá por convivencia escolar aquellas dinámicas que se desarrollan producto de la interacción entre los integrantes de una comunidad educativa.

Sobre la violencia escolar

La violencia es uno de los problemas principales en los centros escolares siendo necesario el levantamiento de políticas públicas para intervenir al respecto (Potocnjak, Berger & Tomicic, 2011). En Chile el 25% de los niños del sistema escolar ha sido víctima de acoso (MINEDUC, 2011b) y un 23% indica haber sufrido algún tipo de forma de agresión en contexto escolar (Ministerio del Interior & Adimark GFK, 2010).

La violencia es un constructo histórico asociado a la dominación (Carabajal, 2010), lo que ha permitido el desarrollo de variadas formas y manifestaciones. Si bien las definiciones existentes difieren bastante unas de otras (Castillo, 2011), en la aproximación teórica al concepto realizada por Blair (2009), se puede apreciar que coinciden en el fin o consecuencia que es producir daño. Desde la perspectiva de (Potocnjak et al., 2011), la violencia escolar debe ser comprendida más allá de las particularidades individuales de quienes participan en ella. Es un fenómeno interpersonal y grupal, determinado por todas las interacciones significativas entre personas, objetos y símbolos en un ambiente inmediato y en un determinado espacio temporal.

Al respecto, la Ley Sobre violencia Escolar en el Artículo 16b ofrece una definición de violencia en tanto acoso escolar, como “toda acción u omisión constitutiva de agresión u hostigamiento reiterado, realizada fuera o dentro del establecimiento educacional por estudiantes que, en forma individual o colectiva, atenten en contra de

otro estudiante [...] ya sea por medios tecnológicos o cualquier otro medio” (MINEDUC, 2011c).

En este marco, es interesante observar que no se llega a definir la violencia como tal, sino que se refiere directamente al acoso escolar. Lo anterior puede ocurrir por un uso sinónimo de los conceptos de violencia y acoso, hecho que en la perspectiva de Potocnjak et al., (2011) no es correcto. Sin embargo, que en el marco educativo nacional se aborde el acoso escolar o bullying, es de gran importancia, pues representa uno de los tipos de violencia que registra alta prevalencia en centros escolares chilenos (Lecannelier et al., 2011, 2010; Ministerio del Interior & Adimark GFK, 2010).

Sobre el maltrato entre pares por abuso de poder: bullying

El acoso escolar, es un tipo de violencia que en idioma inglés se conoce como bullying del vocablo inglés *bull* que significa toro, cuya traducción no literal al español es matonaje o acoso. La comprensión del concepto se cimienta en cuatro características específicas: 1) que sea entre pares; 2) que sea constante en el tiempo; 3) que implique un desequilibrio de poder; y 4) que constituya una experiencia de victimización (Jalón, Arias & Babarro, 2013). La investigación constata que los efectos psicosociales de las experiencias de abuso o bullying provocan variados efectos inmediatos en las víctimas³ (Eisenberg, Neumark-Sztainer & Perry, 2003; Fekkes, Pijpers, Fredriks, Vogels & Verloove-Vanhorick, 2006; Hinduja & Patchin, 2010; Kochenderfer & Ladd, 1996). Luego de adultos, la evidencia muestra que la estigmatización sufrida es recordada con angustia (Nashiki, 2013) y tanto agresores como víctimas, pueden mantener las psicopatologías manifestadas cuando niños (Sourander et al., 2007).

El avance tecnológico ha desarrollado nuevas formas y servicios de comunicación, dando lugar a un tipo de violencia escolar que se reconoce como variante del acoso, denominado cyberbullying o ciberacoso. El fenómeno ha tenido alcances

³ Ansiedad, depresión, deseos de no ir a clases, baja en el rendimiento, problemas somáticos de salud e incluso frente a acoso prolongado se produce la idea suicida.

insospechados, incluyendo suicidios en adolescentes (Bauman, Toomey & Walker, 2013; Hinduja & Patchin, 2010; Lloyd, 2013).

El acoso y ciberacoso, representan en sí formas de violencia que trascienden por los graves efectos psicológicos en sus víctimas. No obstante, para el presente estudio, se consideran un conjunto de manifestaciones de la violencia en contextos escolares, agrupadas de la siguiente forma: 1) *La violencia verbal* son las agresiones por medio de palabras, como insultos, amenazas con la idea de controlar a la víctima o humillaciones y presión emocional con el propósito de provocar inseguridad y descontrol; 2) *La Violencia física* son formas de agresión como empujones y zamarreos, tirones de pelo, pellizcos, apretones, golpes de puño y patadas hasta los golpes con objetos. Se hace una distinción entre violencia física directa, donde el contacto es sobre cualquier parte del cuerpo de la víctima, y violencia física indirecta, en que el daño se causa actuando sobre sus pertenencias o material de trabajo; 3) *La exclusión social* se refiere a actos de discriminación y de rechazo, por razones como el rendimiento académico (Estell et al., 2009); país o etnia de origen, diferencias culturales o raciales (Pachter, Bernstein, Szalacha & Coll, 2010); o el aspecto físico (Farrow & Tarrant, 2009); 4) *La violencia por medios tecnológicos* incluye comportamientos violentos principalmente por medio del teléfono móvil e Internet como fotos, grabaciones o mensajes dañinos (Tokunaga, 2010) y; 5) *La violencia de profesores a estudiantes* se da cuando el profesor es quien agrede a uno o más estudiantes, ya sea *verbalmente* por medio de insultos, burlas o apodos con la intención de ridiculizar; *físicamente* por medio de zamarreos ya sea para llamarle la atención o sacarlo de la sala de clases y; *discriminando* por razones académicas, culturales o físicas.

Sin desatender los tipos de violencia expuestos, en el presente estudio se asumirá como violencia escolar toda acción u omisión individual o colectiva dirigida hacia cualquier miembro de la comunidad educativa que, teniendo o no la intención, provoque en éste un daño físico o psicológico.

Cualquiera sea el tipo de violencia que ocurra entre miembros de la comunidad educativa, la Ley faculta y obliga a las instituciones escolares a hacerse cargo, indistintamente si se manifiesta dentro o fuera de los establecimientos (MINEDUC, 2011c). Por lo tanto, las escuelas, liceos y colegios, deben enfrentar la violencia escolar por medio de la gestión de la convivencia, alineada a los planteamientos de la política pública sobre el tema.

Sobre la política pública de convivencia y violencia

La aproximación conceptual de la convivencia, que asume la política pública, se fundamenta en dos paradigmas, uno de ellos refiere al control y la sanción, y el otro a la creación de condiciones para establecer una convivencia escolar democrática, respetando los derechos de cada integrante de la comunidad educativa (Magendz, Toledo J. & Gutiérrez, 2013). En coherencia, los Artículos de la Ley sobre Violencia Escolar, hacen referencia a aspectos de violencia y convivencia. Los extractos jurídicos referidos, norman el fortalecimiento de entornos seguros y libres de tratos agresivos y vejatorios hacia los miembros de la comunidad educativa, promoviendo la sanción a quienes falten a estos principios de convivencia.

Es así como la política pública apuesta al ‘*aseguramiento de la sana convivencia*’ en los centros escolares, valiéndose para ello de leyes y normativas. Por ejemplo, el Art. 2º de la LGE se centra en la premisa de ‘*formación integral*’ para los estudiantes, la que supera el aprendizaje de contenidos curriculares e incorpora la convivencia con el medio (MINEDUC, 2009). Esta misma ley en su Artículo 9º refiere a la convivencia escolar enmarcada en el concepto de comunidad educativa, en tanto conjunto de personas vinculadas a la institución. Esto es normado en el Artículo 10º que indica que debe ser un proceso centrado en dignidad, respeto, tolerancia y la no discriminación. Posteriormente el Artículo 15º de la LGE profundiza en la ‘*participación*’ de los integrantes de la comunidad educativa, a través de estamentos organizados, tales como consejo escolar, consejo de profesores, centro de padres, y centro de alumnos.

En resumen, la normativa vigente respecto a convivencia escolar, se centra en un enfoque formativo para el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano (MINEDUC, 2011d), esto influiría en la prevención de situaciones de riesgo de violencia. La responsabilidad queda remitida a la comunidad educativa, que asume el rol de garante para asegurar la sana convivencia, propiciando ambientes para el desarrollo integral de los estudiantes y cumplimiento de normas que resguardan sus deberes y derechos (MINEDUC, 2011c). Lo anterior se materializa en la participación de todos los estamentos de la comunidad educativa en el desarrollo del PEI (MINEDUC, 2009).

Lo señalado se cohesiona con los estándares de desempeño propuestos recientemente por MINEDUC, que permiten a los establecimientos educacionales, evaluar sus prácticas de gestión. Dichos estándares en su dimensión de formación y convivencia establece pautas para la Formación, Convivencia y Participación y vida democrática (MINEDUC, 2014). La subdimensión Formación refiere a la implementación de procedimientos y prácticas provistas por el establecimiento, para el desarrollo integral de los estudiantes, basado en el PEI, Objetivos de Aprendizaje Transversales (OFT) y Actitudinales del Currículum nacional. La subdimensión Convivencia describe las prácticas que implementa el establecimiento para propiciar entornos favorables para el desarrollo de los estudiantes, en ambientes seguros, de respeto y aceptación. Finalmente, la subdimensión Participación y vida democrática, detalla las acciones de los establecimientos para que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan una participación democrática, responsable, constructiva y comprometida con la comunidad educativa.

Sobre las formas de exploración de la violencia escolar: Instrumentos existentes

El interés por investigar la violencia en los centros educativos, ha generado instrumentos con diversas características. Según Marín (2013) de los instrumentos de auto-reporte, el más utilizado es el Bully/Victim Questionnaire (BVQ) creado por Olweus (2002). Consta de 41 reactivos que indagan la frecuencia de agresiones recibidas

y ejercidas, el lugar donde ocurren y las reacciones ante la denuncia. Su consistencia interna es satisfactoria, con valores del alpha de Cronbach superiores a .80.

Por la comprensión del idioma, se destaca el instrumento Español de Álvarez et al., (2006) “Cuestionario de Violencia Escolar” (CUVE) con posteriores validaciones respecto a sus propiedades psicométricas llevadas a cabo por Álvarez et al., (2013; 2011). El cuestionario tendría una validación en Chile, no publicada, realizada en estudiantes de la ciudad de Valparaíso (Castro & Vargas, 2009). También fue utilizado en un estudio comparativo de violencia escolar entre Chile y España (Guerra et al., 2011). El instrumento presenta ocho factores: 1) Violencia de profesorado hacia alumnado; 2) Violencia física indirecta por parte del alumnado; 3) Violencia física directa entre alumnado; 4) Violencia verbal del alumnado hacia compañeros; 5) Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; 6) Exclusión social; 7) Disrupción en el aula Factor y 8) Violencia a través de medios tecnológicos.

Existe un instrumento de auto-reporte, adaptado en Chile, denominado “Cuestionario de Secundaria de Maltrato entre Iguales por abuso de Poder” (MIAP) en un trabajo realizado por Lecannelier et al., (2011). El proceso de validación generó cuatro escalas: 1) Testigo Bullying, con 18 ítems; 2) Víctima Bullying, con 12 ítems; 3) Agresor y Víctima Bullying Grave, de 10 ítems y; 4) Agresor Bullying” con 9 ítems.

En el ámbito de la convivencia son escasos los instrumentos que exploren elementos de gestión. En México se elaboró el Cuestionario de Convivencia Escolar (Chaparro, Caso & Fierro, 2012) que en 183 ítems explora las dimensiones de inclusión, democracia y paz. La elaboración del cuestionario subyace en la premisa que la política y la cultura institucional en contextos de gestión escolar, incide en las dinámicas que se visualizan de la convivencia en los distintos espacios del establecimiento educacional (Chaparro, Caso, Díaz & Urias, 2012).

En Chile se ha explorado la violencia escolar desde distintos enfoques, por ejemplo, estudios sobre drogas en población escolar (CONACE, 2006), de convivencia

en las escuelas (Instituto IDEA, 2005) y el estudio de violencia en el ámbito escolar (Ministerio del Interior, MINEDUC & Universidad Alberto Hurtado, 2006).

Referente a la convivencia, cada año en Chile junto con la prueba SIMCE se aplica la encuesta nacional “prevención de agresión y acoso escolar”, que indaga los aspectos mencionados.

Los instrumentos revisados, exploran principalmente violencia escolar en diferentes dimensiones, dejando de lado la gestión de la convivencia, que es la herramienta que permitiría prevenir o disminuir las situaciones de violencia manifestadas en las escuelas, liceos y colegios.

MÉTODO

El enfoque del estudio es cuantitativo, con un diseño descriptivo-transversal en tanto se aplicó un instrumento a los participantes en un tiempo único. De esta manera se puede describir y analizar la relación existente entre las variables dadas en un momento específico. (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Es además una investigación enmarcada en el campo de la psicometría, dado que ha pretendido validar la estructura teórica propuesta en el instrumento resultante, cuyo proceso de elaboración es parte de la presente investigación. La validación de contenido se ha logrado desde la revisión de jueces expertos y la validez de la estructura desde el análisis factorial confirmatorio (AFC).

Participantes

Participaron 1410 estudiantes, cuyas edades oscilaron entre 10 y 14 años. Del total 729 fueron hombres y 681 mujeres, quienes cursaban desde 5° a 8° de enseñanza general básica en seis establecimientos educacionales urbanos de la ciudad de Temuco, Chile. De ellos, 431 estudiantes pertenecen a establecimientos de dependencia administrativa municipal, 564 del sistema particular subvencionado y 415 del sistema particular

pagado. La distribución de los participantes y sus características demográficas pueden ser observadas en la tabla 1.

Se cauteló la participación voluntaria de los participantes en la investigación, que se realizó como una actividad curricular, asociada a la asignatura de orientación o consejo de curso. Lo anterior autorizado y coordinado por el director de cada establecimiento educativo.

Tabla 1: Frecuencia de características demográficas de los participantes

		Frecuencia	Porcentaje
<i>Género</i>	Hombre	729	51,7
	Mujer	681	48,3
<i>Nacionalidad</i>	Chilena	1379	97,8
	Extrajera	31	2,2
<i>Origen Étnico</i>	Mapuche	133	9,4
	Rapanui	2	0,1
	NO Pertenece	867	61,5
	No lo sabe	408	28,9
<i>Cursos</i>	5° Básico	376	26,7
	6° Básico	339	24
	7° Básico	379	26,9
	8° Básico	316	22,4
<i>Dependencia Administrativa</i>	Municipal	431	30,6
	Subvencionado	564	40
	Privado	415	29,4
<i>Establecimiento Educacional</i>	Municipal 1	201	14,3
	Municipal 2	230	16,3
	Subvencionado 1	276	19,6
	Subvencionado 2	287	20,4
	Pagado 1	197	14
	Pagado 2	219	15,5

Fuente: Elaboración propia

Instrumento

Se utilizó el *cuestionario de Convivencia Escolar para la No Violencia (CENVI)*, que ha sido construido en consideración de los principales elementos que exponen los

diagnósticos nacionales y la política pública chilena en el área. Ambos aspectos han permitido la construcción de un modelo basado en dos factores denominados: *Tipos de violencia escolar* (TVE) y *Gestión de la convivencia* (GC). Para nutrir este modelo se consideraron orientaciones en base a dos encuestas revisadas en el contexto nacional e internacional:

A. Para el diseño del factor número uno denominado *Tipos de violencia escolar*, se tomó como orientación el Cuestionario de violencia escolar (CUVE)⁴ (Álvarez et al., 2013, 2011; Álvarez et al., 2006) que cuenta con una aplicación en Chile (Guerra et al., 2011). Se centra puntualmente en la percepción que los estudiantes tienen sobre la frecuencia de aparición de diferentes tipos de violencia escolar protagonizados por estudiantes y profesores.

En el estudio de Álvarez et al. (2013) se prueban dos modelos para el CUVE, con 6 y 8 factores respectivamente, siendo el que mejor se ajusta, el de 8 factores, que se han detallado previamente. La consistencia interna del instrumento medida en índice de alfa de Cronbach entrega un valor de .914 y los factores que la componen entre .610 y .806 (Álvarez et al., 2013). Algunos de los ítems más relevantes de estos 8 factores fueron considerados para el diseño del factor número uno del instrumento (CENVI) denominado *Tipos de violencia escolar*, quedando agrupados en cinco factores o dimensiones: a) Violencia Verbal; b) Violencia Física-Conductual; c) Violencia Social de exclusión o discriminación; d) Violencia por Medios Tecnológicos y; d) Violencia de profesores a estudiantes.

B) En segundo lugar, para el diseño del factor número dos denominado *Gestión de la convivencia*, se tomó como orientación el Cuestionario de Convivencia Escolar (CCE) (Chaparro, Caso & Fierro, 2012). El instrumento mexicano, explora las dimensiones de inclusión, democracia y paz. Registra índices de consistencia interna de .94, .90 y .94, y porcentajes de varianza explicada del orden de 49.33%, 48.29% y 40.73%,

⁴ El instrumento CUVE presenta dos versiones, CUVE-EP y CUVE-ESO, correspondientes a educación primaria y secundaria respectivamente. En el presente estudio, las orientaciones tomadas refieren al CUVE-EP, por lo tanto al hablar de CUVE se referirá a dicha versión.

respectivamente, por lo que se considera psicométricamente válido (Caso et al., 2013). Considerando lo anterior, se tomaron orientaciones de algunos reactivos del CCE, para elaborar los ítems del factor dos del CENVI, que se ajustó a los estándares de *formación y convivencia* entregados por MINEDUC (2014).

El instrumento CENVI explora la percepción de los estudiantes en relación a la violencia escolar y la gestión de la convivencia. De esta forma, el modelo propuesto presenta dos factores, con cinco y tres dimensiones respectivamente (ver tabla 2):

Tabla 2: Modelo Cuestionario CENVI

Factores		Dimensiones	Abreviatura
Factor 1	1	Violencia Verbal	<i>V. Verbal</i>
	2	Violencia Física-Conductual	<i>V. Física-Conductual</i>
	3	Violencia Social de exclusión	<i>V. Social-Exclusión</i>
	4	Violencia por Medios Tecnológicos	<i>V. Medios Tecnológicos</i>
	5	Violencia de profesores a estudiantes	<i>V. Profesor a Estudiante</i>
Factor 2	1	Formación para la No Violencia	<i>F. No Violencia</i>
	2	Gestión para la No Violencia	<i>G. No Violencia</i>
	3	Participación	<i>Participación</i>

Fuente: Elaboración propia

El primer factor denominado *Tipos de Violencia Escolar (TVE)*, explora las percepciones de los estudiantes en relación a las formas de manifestación de la violencia en contextos escolares. Con un total de 49 ítems, este factor está compuesto por cinco dimensiones que abordan las percepciones sobre: a) *Violencia verbal*: agresiones por medio de palabras, como insultos, amenazas para ejercer dominio sobre la víctima o humillarla; b) *Violencia física*: agresiones como empujones y zamarreos, tirones de pelo, pellizcos, apretones, golpes de puño y patadas o golpes con objetos. La *violencia física directa*, es cuando la agresión se aplica sobre cualquier parte del cuerpo de la víctima, y es *violencia física indirecta*, cuando se causa daño sobre sus pertenencias o materiales de trabajo; c) *Exclusión social*: actos de discriminación o rechazo, por rendimiento académico, nacionalidad, diferencias culturales o raciales, o el aspecto físico; d)

Violencia por medios tecnológicos: comportamientos violentos donde las agresiones son principalmente a través del teléfono móvil e Internet, utilizando fotos, grabaciones o mensajes con la intención de causar daño y; e) *Violencia de profesores a estudiantes*: el profesor es quien agrede al estudiante, ya sea *verbalmente* por medio de insultos, burlas o apodos; *físicamente* por medio de zamarreos para llamarle la atención o sacarlo de la sala de clases y; *discriminando* por razones académicas, culturales o físicas.

El segundo factor denominado *Gestión de la Convivencia* (GC), que explora las percepciones de los estudiantes en relación a aspectos centrales de gestión establecidos por la política pública de convivencia (formación integral, aseguramiento de entornos libres de malos tratos y participación y vida democrática). Este factor está compuesto por 29 ítems que se agrupan en tres dimensiones: 1) *Formación para la No violencia*: refiere a prácticas para la reflexión y educación enmarcadas en el diálogo, respeto y la aceptación legítima del otro, con la finalidad de disminuir el riesgo de situaciones de violencia; 2) *Gestión para la no violencia*: se relaciona con la construcción y cumplimiento de normas de convivencia para el control y la sanción de la violencia. Esta dimensión está centrada en la comunicación fluida y oportuna entre familia y escuela y; 3) *Participación*: refiere a las prácticas y desarrollo de acciones orientadas a la integración de los miembros de la comunidad educativa, para contribuir a la construcción de espacios seguros y libres de malos tratos que afecten la sana convivencia.

El instrumento mide variables categóricas por medio de una escala de auto-respuesta de tipo Likert, donde los encuestados pueden opinar sobre la frecuencia en que se darían los enunciados expuestos en cada ítem. Son cuatro opciones de respuesta que van de 0 a 3: 0=Nunca, 1=Pocas veces, 2=Frecuentemente y, 3=Siempre, no considerándose una categoría central. Para el factor *tipos de violencia escolar*, a mayor puntaje, mayor expresión de violencia. En el caso del factor *gestión de la convivencia* a mayor puntaje, mayores acciones y prácticas favorables para la gestión de la no violencia.

Procedimiento

El proceso de construcción y validación del instrumento, se realizó en las siguientes siete fases: A) levantamiento de ítems; B) adaptación lingüística; C) validación de contenido; D) aplicación piloto y análisis estadístico; E) aplicación general; F) análisis factorial confirmatorio (AFC); G) análisis de confiabilidad y; H) análisis descriptivo.

A. Levantamiento de ítems: Es la etapa en que se elaboraron los reactivos que compondrían el cuestionario CENVI, desarrollado en coherencia con las dimensiones y factores del modelo propuesto para el instrumento. Para la construcción de los ítems, se identificaron los principales elementos y conceptos que subyacen en los diagnósticos nacionales sobre violencia escolar y, los ejes en que se fundamenta la política pública sobre convivencia.

B. Adaptación lingüística: Corresponde a la revisión de los ítems que se consideró en la elaboración de cuestionario CENVI, seleccionados del instrumento español CUVE (Álvarez et al., 2011) y del mexicano CCE (Chaparro, Caso & Fierro, 2012). Lo anterior con la finalidad de identificar las dificultades de comprensión del idioma en España y México para su variante en Chile. Para ambos instrumentos, esta etapa consistió en la investigación de los conceptos desconocidos y de aquellos que presentan diferentes significados entre un país y otro.

C. Validación de contenido (Hernández et al., 2010): el contenido del instrumento fue validado vía revisión de jueces expertos. Con este fin se consultó a tres expertos en el área, pertenecientes a la Universidad Católica de Temuco, de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) y, finalmente a un experto perteneciente a la PUC e integrante de la Red Latino Americana de Convivencia Escolar (RLCE). Los jueces presentaron sugerencias de modificaciones en relación a cuatro aspectos: a) la estructura del instrumento; b) los conceptos de base a los factores y dimensiones; c) la extensión o suficiencia de las dimensiones y; d) la redacción y pertinencia evolutiva para la comprensión de los ítems.

D. Análisis estadístico de la aplicación piloto: Junto al juicio de expertos, esta etapa contribuyó a validar la comprensión de los ítems elaborados, la adaptación lingüística y de contenido. Primero se aplicó el instrumento a 4 estudiantes de 5° y 8° básico, con la finalidad de obtener la opinión de personas cuyas características correspondieran a la muestra final del estudio. Luego el pilotaje se realizó con 47 estudiantes, de 5° y 8° año básico, de un establecimiento particular subvencionado de la ciudad de Temuco. Se calcularon las medidas de consistencia interna del instrumento dada por el coeficiente de alfa de Cronbach. Además, el pilotaje recogió las dudas y comentarios de los estudiantes, que fueron consideradas en las modificaciones previas a la aplicación definitiva.

E. Aplicación general del instrumento: Posterior a los ajustes derivados del pilotaje y del juicio de experto, la aplicación del instrumento consideró tres procedimientos específicos; a) *negociación de acceso al campo*: que consistió en establecer contactos con los seis establecimientos educacionales en que se trabajó, a través de una carta de invitación a los directores de cada institución, asegurando confidencialidad y anonimato. En este sentido el muestreo fue intencionado con criterio de accesibilidad producto de vínculos y contactos existentes con las instituciones invitadas; b) *consentimiento*: los directores de cada establecimiento, evaluaron la propuesta en conjunto con su respectiva comunidad educativa y finalmente autorizaron la investigación bajo estrictas normas de ética y confidencialidad; c) *control de variables intervinientes*: en la aplicación del instrumento se cauteló la influencia de variables distractoras, asegurándose que los horarios, espacios y condiciones fueran óptimas para la aplicación. La participación fue voluntaria para los estudiantes, resguardando el anonimato de sus respuestas.

F. Análisis Factorial Confirmatorio (AFC): Para su análisis se consideró la escala de medida ordinal, de modo que se utilizó la matriz de correlaciones policóricas y el método de estimación de Robust unweighted least squares (ULSMV). La matriz de correlaciones policóricas se recomienda si la totalidad de las variables es ordinal o algunas son ordinales y otras dicotómicas. La escala Likert del instrumento es ordinal por lo tanto, se utilizó esta matriz de correlación y el método de ULSMV, utilizado para

analizar variables de tipo categórico ordinal con un reducido número de categorías (Finney & DiStefano, 2006).

Considerando estas características, para evaluar el ajuste del modelo se emplearon: a) El estadístico Chi-cuadrado, teniendo en cuenta que el valor de χ^2 es muy sensible a pequeñas desviaciones del modelo hipotetizado cuando se trabaja con grandes muestras (Jöreskog, 1970; Jöreskog & Sörbom, 1993), se considera adecuado cuando la proporción de la división de los grados de libertad en relación al índice no es superior a 3:1 (X^2 :df ratio <3:1) (Kline, 2005); b) El error cuadrático medio de aproximación (RMSEA); c) El índice Tucker-Lewis (TLI) y; d) El índice de bondad de ajuste comparativo (CFI) como medidas de ajuste incremental. Hu y Bentler (1999) consideran valores aceptables del CFI, TLI superiores a .90, considerándose excelentes valores superiores a .95. Por último, el modelo será considerado con buen ajuste si el RMSEA es inferior a .05 (Batista-Foguet, Coenders & Alonso, 2004; Brown, 2012).

G. El análisis de confiabilidad se realizó por medio del coeficiente de alfa de Cronbach.

H. El análisis descriptivo consideró destacar los ítems con promedios más elevados en el factor número 1 sobre tipos de violencia y luego, los ítems con menor promedio en el factor 2 que están relacionados con la gestión de la convivencia. En esta etapa se pretendió entonces describir aquellas formas de violencia que tienen mayor reconocimiento por parte de los estudiantes y a la vez, se pretendió describir aquellos aspectos de la gestión para la convivencia que deben ser potenciados.

Los análisis se realizaron usando los programas SPSS en su versión 20 (IBM Corp., 2011) y Mplus en su versión 6.11 (Muthén & Muthén, 2007).

RESULTADOS

Validez de contenido:

A. *Ajuste Lingüístico:* En esta etapa del constructo, se consideró sólo los ítems que previamente se habían seleccionado del CUVE y CCE como referencia para la elaboración del CENVI. Correspondió a una etapa indagatoria de definiciones sobre violencia escolar, convivencia y sus aspectos relacionados, encontrados en las publicaciones respectivas de cada instrumento. Se revisó la redacción de los reactivos considerando si eran o no comprensibles desde el punto de vista lingüístico cultural para Chile. Para ello se tuvo en cuenta qué quería medir el contenido o concepto de cada ítem en su versión original. Producto de la revisión se realizaron cambios en algunos ítems, 2 que incluían términos cuya comprensión difiere en idioma español de un país a otro⁵ y 12 que incluían conceptos comprensibles, pero no usados comúnmente en Chile⁶. De esta manera los ítems se consideraron coherentes en contraste con los elaborados previamente para el cuestionario CENVI.

B. *Revisión de jueces expertos:* La revisión de jueces expertos al instrumento CENVI puede ser agrupada en 4 dimensiones:

- a) *Estructura del instrumento:* los jueces cautelaron la coherencia interna de los factores y sus dimensiones en relación a la pertinencia de los conceptos explorados. Por tanto sentenciaron aquellos ítems que por sus características debían ser trasladados a una dimensión diferente según el modelo propuesto, e identificaron los ítems en situación de solapamiento teórico con otros, por representar conceptos muy similares o parecidos.
- b) *Conceptos de base a los factores y dimensiones:* se hicieron sugerencias a los conceptos empleados, para evitar aplicaciones teóricamente erróneas, tanto en los factores como en los nombres de las dimensiones.

⁵ Se cambiaron conceptos como “poner motes” o “dar collejas” que refieren a “poner sobrenombres” y “dar cachetadas” respectivamente.

⁶ CUVE utiliza concepto de profesorado y alumnado, lo que siendo comprensible, se reemplazó por profesores y estudiantes respectivamente.

- c) *Extensión o suficiencia de las dimensiones*: los expertos aportaron con la identificación de los reactivos que aparecían explorando aspectos no esenciales a cada dimensión, cautelando la suficiencia teórica interna de éstas.
- d) *Comprensión y pertinencia evolutiva*: los expertos aportaron con la identificación de los reactivos que presentaban algún grado de dificultad para su comprensión teórica, igualmente se cauteló la pertinencia evolutiva de los reactivos en base a la edad de los participantes.

El constructo que inicialmente tenía 98 ítems, luego de finalizar la etapa de revisión de jueces expertos, quedó reducido a 79.

C. *Análisis estadísticos de la aplicación piloto*

El análisis de confiabilidad mostró una buena consistencia interna, con valores en coeficiente de Cronbach de que oscilaron entre .810 y .903 (ver tabla 3). La eliminación de cualquier ítem en cada dimensión implicaba pérdida de consistencia interna de la dimensión. Si bien la aplicación piloto no recibió comentarios pertinentes a la comprensión de los ítems, se cambió la orientación del número 61, que hasta el momento era inversa al resto de los ítems del factor al que pertenece.

Tabla 3: Índice de confiabilidad aplicación piloto cuestionario CENVI

Factor	Dimensiones	Alfa de Cronbach	Media %	Varianza %	Desviación Típica %	Ítems por dimensión
Factor 1 TVE	V. Verbal	0,810	8,89	25,401	5,040	10
	V. Física-Conductual	0,843	8,89	29,749	5,454	11
	V. Social-Exclusión	0,838	7,36	30,540	5,526	10
	V. Medios Tecnológicos	0,842	5,38	22,720	4,767	9
	V. Profesor a Estudiante	0,830	6,57	32,467	5,698	9
Factor 2 GC	F. No Violencia	0,875	18,77	72,227	8,499	12
	G. No Violencia	0,845	17,77	52,488	7,245	10
	Participación	0,903	12,66	51,838	7,200	8

Fuente: Elaboración propia

D. *Análisis factorial confirmatorio (AFC)*

Análisis previos al AFC: Los resultados de la Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y de esfericidad de Bartlett, indican que los datos pueden ser reducidos en factores, KMO=0,963; Barlett $p < 0,001$.

El modelo propuesto es el siguiente:

Tabla 4: Modelo propuesto para el análisis de la estructura del cuestionario CENVI

Factores		Dimensiones	Ítems
Factor 1 <i>TVE</i>	1	V. Verbal	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
	2	V. Física-Conductual	11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21
	3	V. Social-Exclusión	22, 23, 24,25, 26, 27, 28, 29, 30,31
	4	V. Medios Tecnológicos	33, 33. 34, 35, 36, 37,38, 39, 40
	5	V. Profesor a Estudiante	41, 42, 43, 44, 45,46,47,48, 49
Factor 2 <i>GC</i>	1	F. No Violencia	50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61
	2	G. No Violencia	62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71
	3	Participación	72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79

Fuente: Elaboración propia

Considerando todos los ítems de la escala, y que éstos presentan una escala de medida ordinal, se ha procedido a utilizar la matriz de correlaciones policóricas y el método de estimación de Mínimos Cuadrados Parciales (ULSMV). Los indicadores de ajuste al modelo pueden ser observados en la tabla 5.

Tabla 5: Índice de ajuste para el modelo propuesto del cuestionario CENVI

Medida	χ^2	Df	CFI	TLI	RMSEA
	7993,75	2993	0,912	0,91	0,033

Fuente: Elaboración propia

Los índices señalados indican un buen ajuste al modelo de 2 factores que explican las diferentes percepciones que los estudiantes tienen sobre la violencia en la escuela y la gestión de la convivencia desarrollada por la institución educativa.

E. *Análisis de confiabilidad*

El análisis estadístico de los datos ha mostrado que el instrumento posee buenos indicadores de confiabilidad, arrojando valores α entre .853 y .902 para las dimensiones. El alfa total del factor 1 es .962 y del factor 2 es .944. Se puede apreciar los valores para cada dimensión en la tabla 6.

Tabla 6: Índices de confiabilidad para el cuestionario CENVI

Factores	Dimensiones	Alfa de Cronbach	Media %	Varianza %	Desviación Típica %	Ítems por dimensión
Factor 1 TVE	V. Verbal	0,810	13,39	35,5%	5,929	10
	V. Física-Conductual	0,886	10,21	43,3%	10,821	11
	V. Social-Exclusión	0,902	10,93	46,5%	7,236	10
	V. Medios Tecnológicos	0,886	10,21	43,0%	6,821	9
	V. Profesor a Estudiante	0,911	5,76	39,2%	5,901	9
Factor 2 GC	F. No Violencia	0,853	7,49	50,6%	5,633	12
	G. No Violencia	0,896	18,14	54,1%	8,532	10
	Participación	0,890	18,20	54,9%	7,355	8

Fuente: Elaboración propia

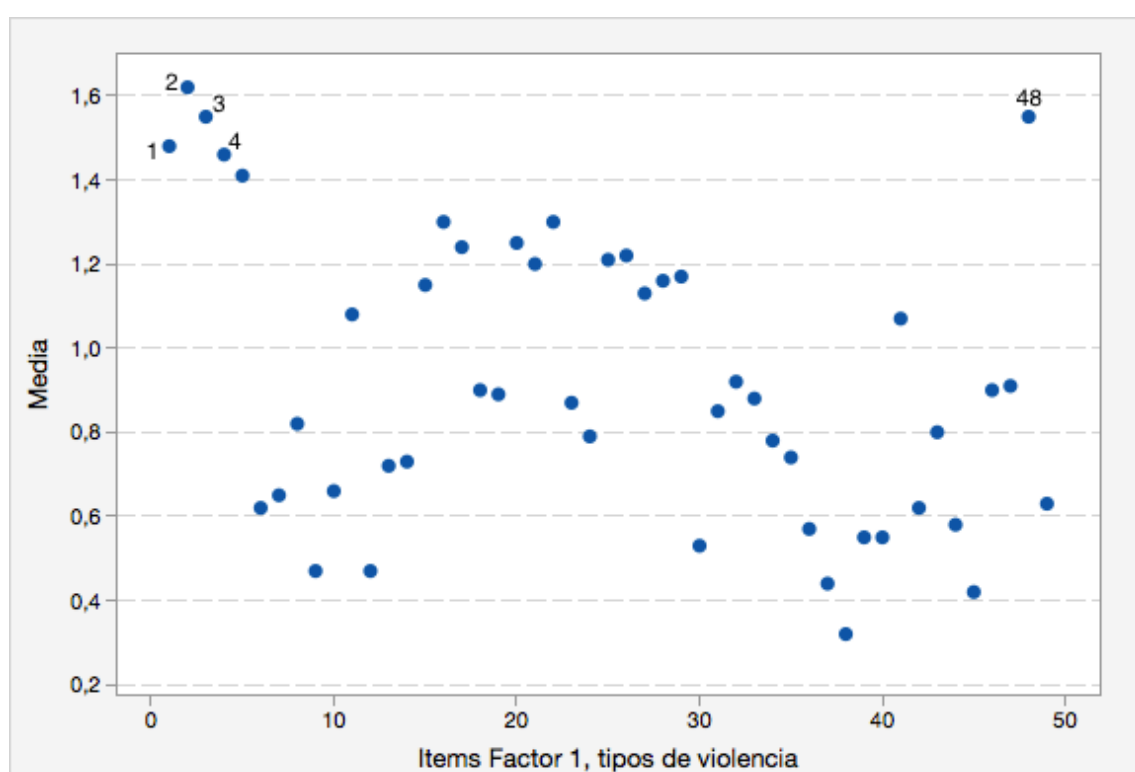
F. *Análisis descriptivo:*

El análisis de promedios por factores, puede ocultar variaciones en los puntajes de cada dimensión o ítems, de modo que, en este apartado se describirán los ítems cuyos promedios sean los más altos del primer factor y los ítems cuyos promedios sean los más bajos del segundo factor. Para facilitar la comprensión de estos datos, los promedios serán acompañados de gráficos.

En el gráfico N° 1, se presentan los promedios del factor 1 (*tipos de violencia escolar*). Es posible observar que los ítems 2, 3, 48, 1 y 4 en forma ascendente, presentan promedios que se distancian por sobre de los demás reactivos del Factor. Cuatro de éstos

pertenecen a la dimensión violencia verbal y están asociados a los conceptos de *sobrenombres molestos* (1,62), *hablar mal de otros* (1,55), *difundir rumores negativos* (1,48) y, *burlas o insultos* (1,46). Esto constata que el tipo de violencia con mayor prevalencia corresponde a la dimensión *V. verbal*, por sobre la *V. física*. El quinto ítem aludido, pertenece a la dimensión *violencia de profesores a estudiantes*, referido al concepto de *gritos o golpes en la mesa para llamar la atención* (1,55).

Gráfico 1: Promedio de los ítems del factor 1, tipos de violencia escolar.



Fuente: Elaboración propia.

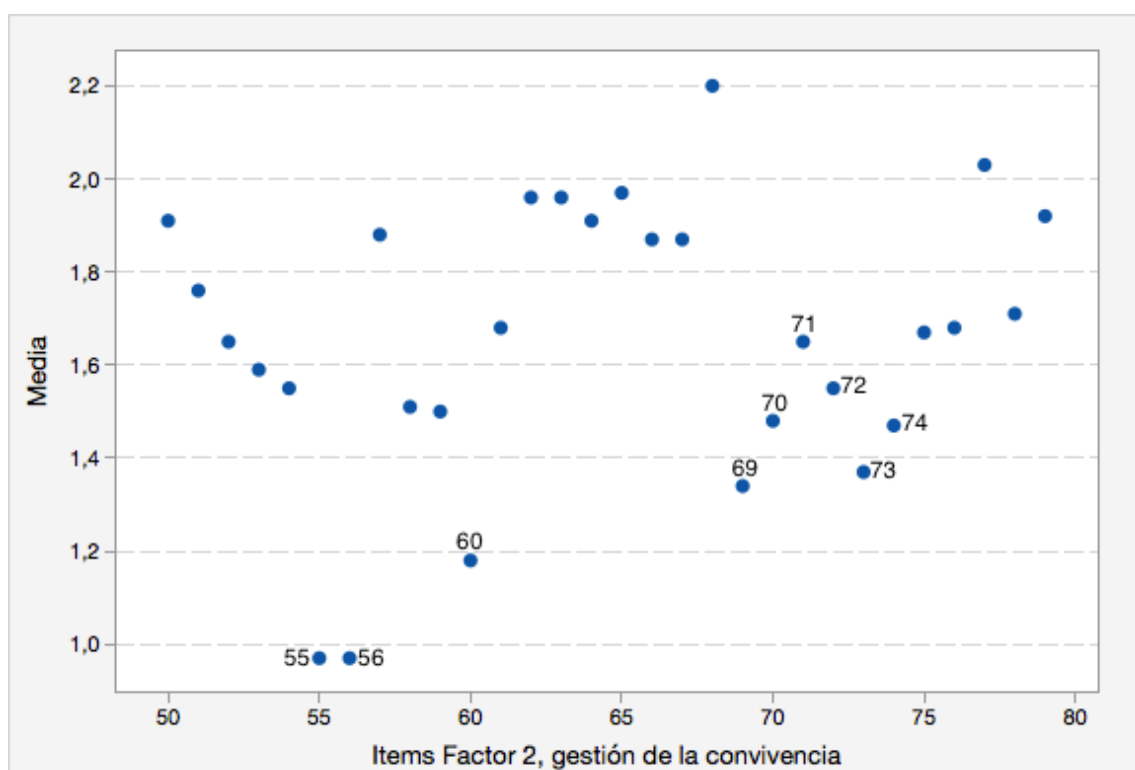
Para el factor 2, *gestión de la convivencia*, se dará cuenta de las puntuaciones de cada dimensión. Se observa en el gráfico N° 2, que los ítems 55, 56 y 60, presentan los promedios más bajos de la dimensión *formación para la no violencia*, están asociados a los conceptos de *talleres para apoderados, sobre prevención de violencia y robo* (0,97), *talleres para apoderados, sobre maltrato en redes sociales* (0,97) y, *campañas o talleres sobre prevención de violencia y acoso* (1,18).

En la dimensión gestión para la no violencia, los ítems 69, 70 y 71, evidencian que los promedios más bajos refieren a conceptos de *orientación a los padres de víctimas de violencia* (1,34), *seguimiento a estudiantes agresores o víctimas* (1,48) y, *personas capacitadas en problemas de violencia* (1,65).

Los promedios menores en la dimensión participación pertenecen a los ítems 72, 73 y 74, con relación a los conceptos de *participación en elaboración de reglamento de convivencia* (1,37), *análisis del por qué de las normas* (1,37) y, *colaboración de alumnos en cumplimiento de normas* (1,47).

Todo lo anterior constata que la dimensión *formación para la no violencia*, presenta las acciones de gestión percibidas con menor desempeño en el factor 2.

Gráfico 2: Promedio de los ítems del factor 2, gestión para la convivencia.



Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN

Los últimos años de investigación sobre violencia escolar han permitido el desarrollo de diversos instrumentos para medir sus formas de manifestación y prevalencia en los establecimientos educacionales. Además se ha determinado que la convivencia o clima escolar tiene un rol preponderante como elemento facilitador de los aprendizajes (Cid, 2004; Murillo, 2011), junto con posibilitar la prevención de la violencia (Chaparro, Caso, Díaz, et al., 2012), que se daría mediante un adecuado manejo por parte de la institución educativa.

En coherencia, la investigación en el área ha producido variados instrumentos que miden violencia en las escuelas. Algunos estudios se han replicado en Chile generando en el proceso de validación, información de la prevalencia del fenómeno. Sin embargo, los instrumentos existentes se observan carentes de exploración de elementos de gestión de la convivencia en el centro escolar. Es así como hasta el estudio de Guerra, Castro y Vargas (2011) no existían instrumentos que midieran convivencia escolar, a la fecha no existen instrumentos que midan gestión de la convivencia. Por esta razón el constructo desarrollado en el presente estudio propone un modelo que satisface dicha necesidad.

En relación a esto, el estudio cumple el objetivo general correspondiente a la elaboración y validación psicométrica del cuestionario CENVI, con la finalidad de identificar los tipos de violencia escolar y la gestión de la convivencia desarrollada por la escuela. Lo anterior desde la percepción de los estudiantes en tanto actores esenciales de la actividad educativa.

El factor 1 del instrumento CENVI, llamado *tipos de violencia escolar*, quedó estructurado por las dimensiones: Violencia verbal, Violencia conductual, Violencia social de exclusión, Violencia por medios tecnológicos y Violencia profesor alumno. Su estructura cumple el objetivo de explorar los tipos de violencia manifestados en la escuela. El factor 1 del cuestionario CENVI cumple el propósito para el que fue confeccionado, toda vez que el análisis de confiabilidad medido en coeficiente de

Cronbach ha entregado valores para sus dimensiones entre .862 y .911. Además la consistencia interna que da cuenta de su confiabilidad queda evidenciada en que, al quitar cualquiera de los ítems de sus dimensiones, el valor alfa de ésta disminuye, demostrando que cada ítem aporta a la medición de los tipos de violencia.

El factor 2 del instrumento CENVI, llamado *gestión de la convivencia*, está compuesto por las dimensiones: Formación para la no violencia, Gestión para la no Violencia y, Participación. En su elaboración se cauteló que el levantamiento de cada ítem fuera coherente con estándares de convivencia escolar entregados recientemente por MINEDUC (2014). El factor 2 del cuestionario CENVI cumple el objetivo de medir desde la percepción de los estudiantes, los aspectos de gestión de la convivencia que se desarrolla en la escuela. Lo anterior se evidencia en que el análisis de confiabilidad medido en coeficiente de Cronbach, reporta valores para sus dimensiones entre .853 y .896. Así, la confiabilidad del factor es tal, que al eliminar cualquier ítem de alguna de sus dimensiones, el valor alfa de ésta disminuye.

La validación teórica de jueces expertos aportó información relevante para la toma de decisiones que implicó modificación en la redacción de ítems, reubicación de éstos respecto a su dimensión y la eliminación de algunos reactivos. Lo anterior pudo influir en que el modelo propuesto ajustara adecuadamente.

Luego se cumple el objetivo de validación psicométrica cuando el cuestionario CENVI en su conjunto, por medio de un análisis factorial confirmatorio (AFC) muestra un buen ajuste al modelo propuesto de 2 factores con 5 y 3 dimensiones respectivamente (ver tabla 4). De esta forma se demuestra que el instrumento logra medir de manera confiable los tipos de violencia escolar manifestada en la escuela, coincidiendo con los tipos de violencia encontrados por Guerra et al., (2011) y por Tijmes (2012). No obstante, a diferencia de los instrumentos existentes en Chile, el cuestionario CENVI reporta datos tanto de violencia escolar como de gestión de la convivencia. Esto se constituye en un insumo importante, ya que el factor 2 (*gestión de la convivencia*), facilita ampliamente la toma de decisiones para la intervención, en tanto sus

dimensiones están alineadas con los estándares actuales entregados por MINEDUC (2014).

Todo lo anterior aporta a mejorar la convivencia escolar cuando ésta se encuentra deteriorada por elementos disfuncionales (Giancola & Bear, 2003) afectando el normal desarrollo de las actividades curriculares (A. Sánchez, Rivas & Torres, 2006). En definitiva, con la información reportada por el instrumento, las autoridades de la escuela podrán tomar acciones preventivas frente a la violencia escolar, que entre otras cosas genera inadaptaciones sociales y patologías, tanto en víctimas como agresores (Eisenberg et al., 2003; Fekkes et al., 2006; Hinduja & Patchin, 2010; Kochenderfer & Ladd, 1996).

Respecto al objetivo específico de análisis descriptivo de los tipos de violencia, los datos revelaron que la forma de violencia percibida con mayor frecuencia es la verbal, seguido de la violencia física. El efecto que esto tendría sobre los estudiantes, se relaciona con la interpretación que ellos le dan respecto al contexto (Caurcel, 2009), pudiendo considerar que recibir un insulto o un empujón es parte de los códigos del grupo al que sienten pertenencia. Se cree que la violencia verbal o física afecta negativamente a un estudiante, cuando se relaciona con violencia social o de exclusión (Cava et al., 2010). Que la violencia verbal se dé con mayor frecuencia que la violencia física, podría explicarse por la diferencia de gravedad que se le atribuye implícitamente en los reglamentos de convivencia.

Por último, el análisis descriptivo del factor que explora prácticas de gestión de la convivencia, evidenció en la dimensión de formación que los estudiantes perciben que los planes formativos de convivencia presentan, en todos los establecimientos educacionales evaluados, franca debilidad en el desarrollo de campañas o talleres sobre prevención de violencia y acoso, así como en prácticas asociadas al desarrollo de talleres para apoderados sobre prevención de violencia, robo y maltrato en redes sociales. La percepción más baja de estas instancias formativas se asocia quizá a que su estructura e implementación son más complejas que las demás prácticas medidas en la dimensión.

Lo anterior pudiera explicarse por la necesidad de personal especializado en su realización y los costos asociados que ello implica.

Luego, en la dimensión gestión para la no violencia, los tres promedios más bajos⁷ se correlacionan en función de la carencia de personal capacitado en la temática de la violencia, lo que dificultaría la orientación a los padres de víctimas y agresores, junto con el seguimiento necesario a los estudiantes. Lo anterior revela que la política pública es discursiva en su enfoque formativo, ya que la Ley en que se fundamenta, no obliga a los colegios a contar con profesionales especializados (orientadores y/o psicólogos). Un estudio más profundo de los resultados obtenidos, podría develar la relación entre los colegios que cuentan con dichos profesionales y la percepción sobre estas prácticas de gestión.

Existe una correlación entre los promedios más bajos en la dimensión participación⁸. En la lógica que la escuela no reflexiona con los estudiantes sobre el por qué de las normas y no existe participación de éstos en la elaboración de los reglamentos de convivencia, los estudiantes no contribuyen al cumplimiento de lo estipulado. Lo anterior se contrapone con la política de convivencia que sugiere espacios educativos donde normas y sanciones tengan un enfoque formativo, lo que según Varela (2011) supone valores compartidos y aceptados por todos los miembros de la escuela.

En conclusión, la validación del instrumento elaborado muestra que el modelo propuesto se aproxima correctamente a lo que desea medir, evidenciando una apropiada calidad psicométrica, cuyos índices de confiabilidad dan garantías suficientes para ampliar su uso en el contexto nacional.

Los resultados expuestos dan cuenta de percepciones de violencia coherentes con los diagnósticos nacionales y una gestión de la convivencia carente del vínculo familia-escuela. La institución educativa debe asumir un rol formativo y comunicativo, para

⁷ Ítems relacionados con orientación a los padres de víctimas de violencia, seguimiento a estudiantes agresores o víctimas y, personas capacitadas en problemas de violencia.

⁸ Ítems relacionados con participación en elaboración de reglamento de convivencia, análisis del por qué de las normas y, colaboración de alumnos en cumplimiento de normas.

desarrollar en colaboración el medio familiar, acciones que conduzcan a la prevención de la violencia escolar.

Las limitaciones observadas para el presente estudio refieren a los datos, que tomados de un muestreo intencionado por criterio de accesibilidad, podrían estar parcialmente sesgados.

Futuras investigaciones debiesen considerar los siguientes elementos: a) muestreos aleatorios que permitan un menor sesgo; b) ampliar el rango de los cursos integrados en el estudio⁹; c) profundizar en las causas de la violencia manifiesta, lo que permitiría fortalecer las acciones de mejora; d) incluir una validación concurrente, que entregue datos de la correlación del instrumento con otros validados previamente y; e) un test-retest para determinar la estabilidad temporal del instrumento.

REFERENCIAS

- Albaladejo, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria* (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante, España. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/24847/1/Tesis_Albaladejo.pdf
- Álvarez, D., Núñez, J. & Dobarro, A. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 191–202.
- Álvarez, D., Núñez, J., Rodríguez, C., Álvarez, L. & Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*, 16(1).

⁹ Ampliar el rango de cursos implicaría probar un modelo alternativo que excluya la dimensión de violencia por medios tecnológicos, ya que los datos confirman que a menor edad, menor prevalencia de ésta.

- Álvarez, L., Álvarez, D., González, P., Núñez, J. & González, J. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18(4), 686–695.
- Banz, C. (2008). Convivencia escolar. Valoras UC. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041353340.Valoras_UC_Convivencia_Escolar.pdf
- Batista-Foguet, J., Coenders, G. & Alonso, J. (2004). Análisis factorial confirmatorio. Su utilidad en la validación de cuestionarios relacionados con la salud. *Medicina Clínica*, 122(1), 21–27.
- Bauman, S., Toomey, R. B. & Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of Adolescence*, 36(2), 341–350.
- Berger, C. & Lisboa, C. (2009). Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica. *Santiago de Chile: Editorial Universitaria*.
- Blair, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y cultura*, 9 – 33.
- Brown, T. A. (2012). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: Guilford Press.
- Buelga, S., Cava, M. J. & Musitu, G. (2012). Validación de la escala de victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 32, 36–42.
- Carabajal, L. G. (2010). Distintos sentidos del concepto de violencia. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, 69 – 77.

- Caso, J., Díaz, C. & Chaparro, A. (2013). Aplicación de un procedimiento para la optimización de la medida de la convivencia escolar. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- Castillo, L. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 4(8), 415–428.
- Castro, L. & Vargas, J. (2009). *Adaptación y examen psicométrico del Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE) en estudiantes secundarios de Valparaíso* (Tesis de Licenciatura no publicada). Universidad del Mar, Chile.
- Caurcel, M. (2009). *Estudio evolutivo del maltrato entre iguales desde la percepción y el razonamiento sociomoral de los implicados*. Universidad de Granada, España.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G. & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescents y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: Un estudio longitudinal, 15(1), 21–34.
- Chaparro, A., Caso, J., Díaz, C. & Urias, E. (2012). *Instrumentos para el autodiagnóstico e intervención en escuelas basados en indicadores de convivencia democrática, inclusiva y no violenta. UEE RT 12 - 004* (Universidad Autónoma de Baja California.). Ensenada, México.
- Chaparro, A., Caso, J. & Fierro, C. (2012). Validación psicométrica de indicadores de convivencia democrática, inclusiva y pacífica. *CONCYTEG. Reporte de Resultados 1a Y 2a Etapas*.
- Cid, A. (2004). El clima escolar como factor de calidad en los centros de educación secundaria de la provincia de Ourense. Su estudio desde la perspectiva de la salud. *Revista de Investigación Educativa*, 22(1), 113–144.
- CONACE. (2006). *Sexto estudio nacional de drogas en población escolar de Chile, 2005: 8º básico a 4º medio*. Santiago, Chile.

- Eceiza, M., Arrieta, M. & Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contexto de la conducta social, *13*(1), 11–26.
- Eisenberg, M. E., Neumark-Sztainer, D. & Perry, C. L. (2003). Peer Harassment, School Connectedness, and Academic Achievement. *Journal of School Health*, *73*(8), 311–316. doi:10.1111/j.1746-1561.2003.tb06588.x
- Estell, D., Farmer, T., Irvin, M., Crowther, A., Akos, P. & Boudah, D. (2009). Students with Exceptionalities and the Peer Group Context of Bullying and Victimization in Late Elementary School. *Journal of Child and Family Studies*, *18*(2), 136–150. doi:10.1007/s10826-008-9214-1
- Farrow, C. V. & Tarrant, M. (2009). Weight-based discrimination, body dissatisfaction and emotional eating: The role of perceived social consensus. *Psychology & Health*, *24*(9), 1021–1034. doi:10.1080/08870440802311348
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., Fredriks, A. M., Vogels, T. & Verloove-Vanhorick, S. P. (2006). Do Bullied Children Get Ill, or Do Ill Children Get Bullied? A Prospective Cohort Study on the Relationship Between Bullying and Health-Related Symptoms. *Pediatrics*, *117*(5), 1568–1574. doi:10.1542/peds.2005-0187
- Finney, S. & DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Second Course*, 269–314.
- Gerra, C., Castro, L. & Vargas, J. (2011). Examen psicométrico del Cuestionario de clima social del centro escolar en estudiantes chilenos. *Psicothema*, *23*(1), 140–145.
- Giancola, S. & Bear, G. (2003). Face fidelity: Perspectives from a local evaluation of the Safe Schools/Healthy Students Initiative. *Psychology in the Schools*, *40*(5), 515–529. doi:10.1002/pits.10107

- Guerra, C., Álvarez, D., Dobarro, A., Núñez, J., Castro, L. & Vargas, J. (2011). Violencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Valparaíso (Chile): Comparación con una muestra Española. *Revista Iberoamericana de Psicología Y Salud*, 2(1), 75–98.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2010). Bullying, Cyberbullying, and Suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206–221. doi:10.1080/13811118.2010.494133
- Hu, L. & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55.
- IBM Corp. (2011). IBM SPSS Statistics for Windows (Version 20.0). Armonk, NY: IBM Corp.
- Instituto IDEA. (2005). *Primer estudio nacional de convivencia escolar: La opinión de estudiantes y docentes. Informe final*. (IDEA, Ministerio de Educación de Chile & UNESCO/Chile.). Santiago, Chile.
- Jalón, M. J. D.-A., Arias, M. del R. M. & Babarro, J. M. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, (362), 348–379.
- Jöreskog, K. G. (1970). A general method for analysis of covariance structures. *Biometrika*, 57(2), 239–251.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford.

- Kochenderfer, B. J. & Ladd, G. W. (1996). Peer Victimization: Cause or Consequence of School Maladjustment? *Child Development*, 67(4), 1305–1317. doi:10.1111/j.1467-8624.1996.tb01797.x
- Lecannelier, F., Varela, J., Astudillo, J., Rodríguez, J. & Orellana, P. (2010). Adaptación y validación del instrumento “Internet Experiences Questionnaire” a escolares que cursan 7º año básico a 4º año medio, de la ciudad de Santiago de Chile, en el año 2008. Presented at the Sexto Congreso Nacional de Investigación sobre Violencia y Delincuencia, Santiago: Fundación Paz Ciudadana.
- Lecannelier, F., Varela, J., Rodríguez, J., Hoffmann, M., Flores, F. & Ascanio, L. (2011). Validación del Cuestionario de Maltrato entre Iguales por Abuso de Poder (MIAP) para escolares. *Revista Médica de Chile*, 139, 474–479.
- León, B., Felipe, E., Fajardo, F. & Gómez, T. (2012). Cyberbullying en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria: Variables moduladoras y redes sociales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 771–788.
- Lloyd, S. (2013, August 6). Hannah Smith death: Father says daughter was victim of cyberbullies. *BBC Nwes*. Recuperado de <http://www.bbc.co.uk/news/uk-england-leicestershire-23584769>
- López, V., Bilbao, M. D. L. A. & Rodríguez, J. I. (2011). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91–101.
- Magendz, A. K., Toledo J., M. I. & Gutiérrez, V. G. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (Nº20.536): Dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagogicos*, 39(1), 377–391.
- Marín, A. & Reidl, L. (2013). Validación psicométrica del cuestionario “Así nos llevamos en la escuela” para evaluar el hostigamiento escolar (bullying) en primarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 11–36.

- Maturana, H. (2007). *Transformación en la convivencia*. Santiago, Chile: JC Sáez Editor.
- MINEDUC. (2005). *Calidad en todas las escuelas y liceos. Sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar*. Santiago, Chile.
- MINEDUC. (2007). *Marco para la buena dirección*. Santiago, Chile.
- MINEDUC. Ley 20.370. Establece la Ley general de educación (2009). Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar/?idNorma=1006043&idVersion=2009-09-12&idParte>
- MINEDUC. (2011a). *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo. Orientaciones para abordar la Convivencia Escolar en las Comunidades Educativas* (3ª ed.). Santiago, Chile.
- MINEDUC. (2011b). *Encuesta Nacional de Convivencia Escolar 2011*. Santiago, Chile.
- MINEDUC. Ley 20.536. Sobre violencia escolar (2011). Recuperado de <http://www.leychile.cl/N?i=1030087&f=2011-09-17&p=>
- MINEDUC. (2011d). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago, Chile.
- MINEDUC. (2014). *Estándares indicativos de desempeño*. Santiago, Chile: Unidad de currículum y evaluación.
- Ministerio del Interior & Adimark GFK. (2010). *Tercera Encuesta Nacional de Violencia en el Ambito Escolar 2009*. Santiago, Chile.
- Ministerio del Interior, MINEDUC & Universidad Alberto Hurtado. (2006). *Principales resultados del estudio de violencia en el ámbito escolar*. Santiago, Chile.
- Murillo, F. J. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 49–83.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2007). MPLUS (Version 6.11). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

- Nashiki, A. G. (2013). Bullying: El poder de la violencia: Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista Mexicana de Investigacion Educativa*, 18(58), 839–870.
- Olweus, D. (2002). General information about the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire, PC program and teacher handbook. *Berger, Noruega: Research Center for Health Promotion (HEMIL), University of Bergen*.
- Pachter, L. M., Bernstein, B. A., Szalacha, L. A. & Coll, C. G. (2010). Perceived Racism and Discrimination in Children and Youths: An Exploratory Study. *Health & Social Work*, 35(1), 61–69. doi:10.1093/hsw/35.1.61
- Pérez, C., Astudillo, J., Valera, J. & Lecannelier, F. (2013). Evaluación de la efectividad del Programa Vínculos para la prevención e intervención del Bullying en Santiago de Chile, 17(1), 163–172.
- Potocnjak, M., Berger, C. & Tomicic, T. (2011). Una aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos: Perspectiva adolescente de los factores intervinientes. *Una Aproximación Relacional a La Violencia Escolar Entre Pares En Adolescentes Chilenos: Perspectiva Adolescente de Los Factores Intervinientes*, 20(2), 39–52.
- Sánchez, A., Rivas, M. & Torres, M. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 353–370.
- Sánchez, C. & Cerezo, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en Bullying. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *Revista Española de Orientación Y Psicopedagogía*, 22(2), 137–149.
- Sourander, A., Jensen, P., Rönning, J. A., Niemelä, S., Helenius, H., Sillanmäki, L., ... Almqvist, F. (2007). What Is the Early Adulthood Outcome of Boys Who Bully or Are Bullied in Childhood? The Finnish “From a Boy to a Man” Study. *Pediatrics*, 120(2), 397–404. doi:10.1542/peds.2006-2704

- Tijmes, C. (2012). Violencia y Clima Escolar en Establecimientos Educativos en Contextos de Alta Vulnerabilidad Social de Santiago de Chile. *Psyche (Santiago)*, 21(2), 105–117.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277–287. doi:10.1016/j.chb.2009.11.014
- UNESCO/Santiago. (2001). *Situación educativa de América Latina y el Caribe. 1980-2000*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Varela, J. (2011). Efectividad de Estrategias de Prevención de Violencia Escolar: La Experiencia del Programa Recoleta en Buena. *Psyche (Santiago)*, 20(2), 65–78.

ANEXOS

Anexo A: Cuestionario CENVI



CUESTIONARIO CENVI CONVIVENCIA ESCOLAR PARA LA NO VIOLENCIA



Este cuestionario es anónimo, sin embargo es necesario saber algunas características de los estudiantes que lo responden. A continuación deberás marcar con una **X** sobre el cuadrado de la alternativa que corresponda a tu realidad o escribiendo la respuesta según sea el caso.

1.- Indica tu edad

2.- Indica tu género

☐ Hombre ☐ Mujer

3.- Nacionalidad

☐ Chilena ☐ Extranjera

4.- ¿Pertenece a algún pueblo originario?

☐ Mapuche ☐ Aymara ☐ Rapanui ☐ Quechua
☐ Atacameño ☐ Coya ☐ Kawashkar ☐ Yagan
☐ Diaguita ☐ NO pertenezco ☐ NO lo sé

5.- ¿En qué curso te encuentras actualmente?

☐ 5º básico ☐ 6º básico ☐ 7º básico ☐ 8º básico

6.- ¿Cuál es la dependencia de tu establecimiento educacional?

☐ Municipal ☐ Subvencionado ☐ Privado

7.- ¿Cuál es el nombre de tu establecimiento educacional?

Te presentamos una serie de preguntas acerca de situaciones que ocurren a veces en las escuelas, liceos o colegios, para que tú respondas cómo ves la realidad de tu colegio. Puedes responder muy honestamente pues el cuestionario es anónimo (no va con tu nombre). Tus respuestas son muy importantes para que tu colegio progrese, si es que tiene algunos problemas.

Para contestar el cuestionario, deberás señalar qué tanto ocurre cada situación en tu colegio, **marcando una X en el cuadrado que corresponda**, siguiendo esta clave:

A = Siempre

B = Frecuentemente

C = Pocas veces

D = Nunca

		A	B	C	D
1.	Hay estudiantes que extienden (echan a correr) rumores negativos o mal intencionados acerca de otros compañeros/as.	☐	☐	☐	☐
2.	Algunos estudiantes ponen sobrenombres molestos a sus compañeros/as.	☐	☐	☐	☐
3.	Ciertos estudiantes hablan mal o “pelan” a otros compañeros/as cuando estos no están.	☐	☐	☐	☐
4.	Hay estudiantes que burlan o insultan verbalmente a compañeros/as por sus características físicas o su forma de ser.	☐	☐	☐	☐
5.	Hay compañeros/as que avergüenzan a otros haciéndole burlas con la persona que le gusta, para hacerles quedar en ridículo.	☐	☐	☐	☐
6.	Hay estudiantes que ofenden a algunos compañeros/as burlándose de las características de su familia.	☐	☐	☐	☐
7.	Hay estudiantes que ofenden verbalmente a compañeros/as por ser indígenas o extranjeros.	☐	☐	☐	☐
8.	En el colegio algunos estudiantes amenazan a otros de palabra para causarles miedo u obligarles a hacer cosas.	☐	☐	☐	☐
9.	Algunos estudiantes esperan a sus compañeros/as a la salida del colegio para seguir molestándolos.	☐	☐	☐	☐
10	Hay compañeros/as que insultan verbalmente o hacen bromas a algunos profesores para hacerles quedar en ridículo.	☐	☐	☐	☐
11	Hay estudiantes que le pegan a compañeros/as dentro del colegio.	☐	☐	☐	☐
12	Algunos estudiantes esperan a sus compañeros/as a la salida del colegio para seguir golpeándolos o intimidándolos.	☐	☐	☐	☐
13	Algunos estudiantes pelean en las cercanías del colegio.	☐	☐	☐	☐
14	Ciertos estudiantes amenazan con golpes a otros compañeros/as para causarles miedo u obligarles a hacer cosas.	☐	☐	☐	☐
15	Algunos estudiantes dan patadas, empujones o combos a sus compañeros/as bromeando o para dejarles en vergüenza.	☐	☐	☐	☐

		A	B	C	D
16	Hay estudiantes que avergüenzan a otros compañeros/as con bromas pesadas haciéndoles quedar en ridículo.	☐	☐	☐	☐
17	En el colegio algunos compañeros hacen bromas como encerrar a otros o esconder sus cosas para burlarse.	☐	☐	☐	☐
18	En el colegio algunos compañeros/as rompen o roban las cosas de otros para burlarse o intimidarlos.	☐	☐	☐	☐
19	En el colegio hay estudiantes que hacen dibujos en papeles o murallas para ofender a otros compañeros/as.	☐	☐	☐	☐
20	Ciertos estudiantes se comportan desafiantes o prepotentes con los profesores.	☐	☐	☐	☐
21	Algunos estudiantes rompen o deterioran a propósito muebles o materiales que son del colegio.	☐	☐	☐	☐
22	En el colegio hay estudiantes que se sienten solos en las clases, ignorados o rechazados por sus compañeros/as.	☐	☐	☐	☐
23	Algunos estudiantes son discriminados o burlados por sus compañeros/as por tener buenas notas, y ser considerados 'nerds' o 'mateos'.	☐	☐	☐	☐
24	Algunos estudiantes son discriminados por sus bajas notas.	☐	☐	☐	☐
25	Hay estudiantes que no dejan entrar en su grupo a otros compañeros/as haciéndoles sentir que son inferiores.	☐	☐	☐	☐
26	En mi curso existe un grupo que se cree superior o 'popular' y que generalmente excluye o discrimina al resto.	☐	☐	☐	☐
27	Hay estudiantes que son discriminados o excluidos por su físico, o porque son lentos o algo les cuesta más que los demás compañeros/as.	☐	☐	☐	☐
28	Algunos estudiantes son discriminados o excluidos por sus compañeros/as por su personalidad o su forma de ser.	☐	☐	☐	☐
29	Hay estudiantes que se quedan solos en los recreos o en las actividades extraescolares porque son ignorados o rechazados por sus compañeros/as.	☐	☐	☐	☐
30	Hay estudiantes que son discriminados o excluidos por sus compañeros/as por ser indígenas o extranjeros.	☐	☐	☐	☐
31	Hay compañeros/as que avergüenzan o ridiculizan a otros para dañar su imagen, excluirlos o dejarles fuera de los encuentros sociales del curso.	☐	☐	☐	☐
32	En mi colegio algunos estudiantes ofenden, insultan o amenazan a otros a través de mensajes de texto por WhatsApp, Line, correo electrónico u otros.	☐	☐	☐	☐
33	En mi colegio hay estudiantes que ofenden, insultan o amenazan a otros por medio de redes sociales como Facebook, Tuenti, ask.fm u otros.	☐	☐	☐	☐
34	En mi colegio algunos estudiantes publican o comparten fotos o vídeos ofensivos de compañeros/as para burlarse.	☐	☐	☐	☐
35	Algunos estudiantes hacen comentarios, o suben fotos o videos de compañeros/as para avergonzarlos o dañar su imagen.	☐	☐	☐	☐
36	Hay estudiantes que graban videos o hacen fotos a compañeros/as para amenazarles o chantajearles.	☐	☐	☐	☐
37	En el colegio algunos estudiantes publican o comparten fotos o vídeos ofensivos de profesores.	☐	☐	☐	☐

		A	B	C	D
38	Ciertos estudiantes ofenden, insultan o amenazan a los profesores, por medio de redes sociales como Facebook, Tuenti, ask.fm, u otros.	☐	☐	☐	☐
39	Algunos estudiantes crean cuentas o perfiles en redes sociales con nombres falsos para difundir comentarios que avergüenzan o intimidan a otros.	☐	☐	☐	☐
40	Hay estudiantes que se apropian del Facebook o Correo de otros compañeros, para ver contenido privado, burlarse, amenazar o agredir.	☐	☐	☐	☐
41	En el colegio hay profesores que le tienen mala barra a algunos compañeros/as.	☐	☐	☐	☐
42	En el colegio algunos profesores se burlan o ridiculizan a algunos estudiantes.	☐	☐	☐	☐
43	En el colegio hay algunos profesores que hacen sus clases sin escuchar a la mayoría de los estudiantes o ignorándolos.	☐	☐	☐	☐
44	En el colegio ciertos profesores hacen comentarios que ofenden o intimidan a algunos estudiantes.	☐	☐	☐	☐
45	Hay profesores que intencionan malas notas hacia determinados estudiantes.	☐	☐	☐	☐
46	En el colegio no nos atrevemos a presentar reclamos cuando un profesor trata injustamente a un alumno.	☐	☐	☐	☐
47	En el colegio si tenemos un conflicto con algún profesor, no lo reflexionamos con él para llegar a un acuerdo.	☐	☐	☐	☐
48	Algunos profesores llaman la atención con gritos y golpes en la mesa.	☐	☐	☐	☐
49	Hay profesores que con sus manos toman fuertemente a los estudiantes para llamarles la atención o sacarlos de la sala.	☐	☐	☐	☐
50	En clases los profesores nos ayudan a reflexionar y resolver los conflictos que existen entre compañeros/as.	☐	☐	☐	☐
51	En este colegio, reflexionamos junto a los profesores sobre las consecuencias que tiene el maltrato, la violencia o el abuso.	☐	☐	☐	☐
52	En el colegio hemos hablado sobre las consecuencias de la violencia a través de medios sociales.	☐	☐	☐	☐
53	Los estudiantes reflexionamos junto a los profesores sobre situaciones que nos pueden llevar a conductas violentas.	☐	☐	☐	☐
54	Los profesores nos han enseñado a controlar el enojo y evitar la violencia para resolver pacíficamente a los conflictos.	☐	☐	☐	☐
55	La escuela hace talleres con los apoderados para prevenir situaciones de violencia o robo en el colegio.	☐	☐	☐	☐
56	La escuela hace talleres con los apoderados para hablar de violencia y maltrato en las redes sociales.	☐	☐	☐	☐
57	En este colegio los profesores promueven que los estudiantes se disculpen cuando lastiman a alguien.	☐	☐	☐	☐
58	Los estudiantes tenemos espacios para hablar sobre los conflictos que ocurren entre compañeros y logramos llegar a acuerdos para resolverlos.	☐	☐	☐	☐
59	En este colegio los estudiantes hemos hecho acciones que nos han ayudado a disminuir la violencia y mejorar la convivencia en la sala de clases.	☐	☐	☐	☐

		A	B	C	D
60	En este colegio se organizan eventos como campañas y talleres para prevenir situaciones de violencia y acoso entre estudiantes.	☐	☐	☐	☐
61	Hay espacios en la semana (como las clases de orientación) en que nos dedicamos como curso a conocernos y aprender a convivir.	☐	☐	☐	☐
62	En este colegio se aplican sanciones a los estudiantes que maltratan, discriminan o son violentos con otros	☐	☐	☐	☐
63	En este colegio se aplican con claridad las sanciones cuando hay violencia o abuso entre compañeros/as.	☐	☐	☐	☐
64	En este colegio todos los profesores saben qué hacer para resolver un conflicto.	☐	☐	☐	☐
65	En este colegio se difunden las normas que hablan de no insultar ni golpear a las demás personas.	☐	☐	☐	☐
66	En este colegio se refuerzan las normas sobre no hacer bromas pesadas, porque causan daño a los compañeros/as.	☐	☐	☐	☐
67	En este colegio se enseñan normas que hablan de no robar ni tomar las cosas de los demás.	☐	☐	☐	☐
68	En este colegio cuando un estudiante acosa o violenta a otro, los padres son citados por el inspector o profesor jefe.	☐	☐	☐	☐
69	El colegio ofrece orientación a los padres de estudiantes que han sido víctimas de violencia.	☐	☐	☐	☐
70	En este colegio se hace seguimiento a los estudiantes que han participado como agresores o víctimas en situaciones de violencia.	☐	☐	☐	☐
71	Existen personas capacitadas en este colegio, para ayudar a los estudiantes que presentan problemas de violencia.	☐	☐	☐	☐
72	Los estudiantes participamos en la elaboración del reglamento de convivencia escolar, sus normas y sanciones.	☐	☐	☐	☐
73	Analizamos en grupo sobre el por qué de las normas del colegio.	☐	☐	☐	☐
74	Los estudiantes ayudamos para que se cumplan las normas acordadas.	☐	☐	☐	☐
75	En nuestro colegio o curso nos piden organizarnos para defendernos y que nunca ocurra bullying.	☐	☐	☐	☐
76	Cuando sabemos de algo grave que está pasando en el colegio, lo informamos con confianza al director/a, inspectores o profesores.	☐	☐	☐	☐
77	Si un estudiante está sufriendo maltrato de parte de otros, puede pedir ayuda a un adulto del colegio.	☐	☐	☐	☐
78	Los estudiantes nos sentimos escuchados por el director/a, inspectores y profesores.	☐	☐	☐	☐
79	Entre nosotros nos apoyamos cuando vemos que alguien sufre violencia.	☐	☐	☐	☐

¡ MUCHAS GRACIAS !

Anexo B: Carta invitación colegios



VIOLENCIA ESCOLAR
GESTION PARA LA NO VIOLENCIA



Sr/a. _____
Director/a Colegio _____
Presente

Me dirijo a Ud. en nombre de la **Red Latinoamericana de Convivencia Escolar (REDLCE)** y la **Universidad Católica de Temuco (UCT)** para invitarles a participar del proyecto “Convivir bien, Aprender sin violencia”, cuyo objetivo es aportar a los establecimientos educacionales con información diagnóstica objetiva que se constituya en insumo para la generación de acciones de mejora en el ámbito de la convivencia escolar en cada institución.

La actividad consiste en desarrollar un proceso diagnóstico a través de la aplicación a los estudiantes de quinto a octavo de enseñanza básica un cuestionario que explora las formas de violencia escolar percibidas e identificar los aspectos importantes de gestionar en el área de la convivencia del establecimiento. La actividad se desarrolla bajo estrictas normas éticas y de confidencialidad, es implementada por profesionales y tesisistas miembros de la REDLCE, y financiada por esta última, por lo que no representa costo para su establecimiento.

Para este fin, un representante de nuestro equipo visitará su establecimiento, coordinará las fechas, y aplicará a los alumnos el Cuestionario Diagnóstico (CENVI) CONVIVENCIA ESCOLAR PARA LA NO VIOLENCIA, entre los días 12 y 20 de noviembre, siendo ideal su aplicación en el laboratorio de computación.

El beneficio para uds. como Unidad Educativa es obtener un **diagnóstico privado y objetivo de la violencia escolar y aspectos claves de gestionar en el área de la convivencia escolar**, que dé claras luces a su Equipo de Gestión para generar un plan de mejora 2015 en el área; y para nosotros como UCT el beneficio se representa en la posibilidad de reunir los datos de miles de jóvenes que nos permita validar el instrumento en la región de la Araucanía. En tal sentido, clarificamos a Ud, que los datos que arroje su establecimiento serán anónimos y sólo utilizados con fines psicométricos.

Esperamos contar con su participación
Cordialmente

Dra. Sandra Becerra P.
Universidad Católica de Temuco.
Red Latinoamericana de Convivencia Escolar (REDLCE)