

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

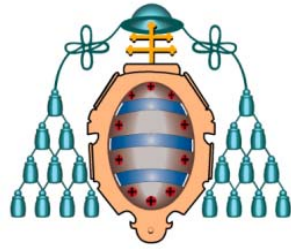
Departamento de Psicología

Evaluación de la Convivencia Escolar en los Centros
Educativos de Santo Domingo
(República Dominicana)

Tesis Doctoral 2015

Autora

Josefina Margarita Mercedes Acosta



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Departamento de Psicología

Evaluación de la Convivencia Escolar en los Centros
Educativos de Santo Domingo
(República Dominicana)

Tesis Doctoral 2015

Autora

Josefina Margarita Mercedes Acosta

Directores

Dr. David Álvarez García

Dr. Francisco Javier Rodríguez Díaz



RESUMEN DEL CONTENIDO DE TESIS DOCTORAL

1.- Título de la Tesis	
Español/Otro Idioma:	Inglés:
Evaluación de la Convivencia Escolar en los Centros Educativos de Santo Domingo (República Dominicana)	Evaluation of the School Coexistence in Educational Centres of Santo Domingo (Dominican Republic)

2.- Autor	
Nombre: Josefina Margarita Mercedes Acosta	DNI/Pasaporte/NIE: -
Programa de Doctorado: Cooperación y Bienestar Social	
Órgano responsable: MEDICINA	

RESUMEN (en español)

La violencia como una expresión de la crisis social que en la actualidad vive la humanidad, ha invadido de diferentes formas las instituciones y escenarios donde se realizan las actividades cotidianas del hombre.

Conjuntamente con la familia, la escuela debe fomentar las condiciones para que se desarrollen en los educandos valores esenciales que les permitan convivir y socializar sus experiencias en ambientes donde los conflictos que normalmente surgen en las relaciones entre pares sean dirigidos al aprovechamiento de los aspectos favorables que puedan fortalecer los lazos de sana convivencia. En este proceso la institución escolar tiene un desafío frente a las actitudes violentas que procedente de su entorno, llevan los estudiantes a las aulas. Parte de la misión de la escuela es responder adecuadamente a diferentes situaciones en contextos de intercambio con los integrantes del grupo con el que convive, ya que como plantea Benítez (2011) "a convivir se aprende y enseña, conviviendo cotidianamente" (p.75).

La realidad es que el aumento creciente de la violencia en los recintos escolares ha concitado la atención social, cuyos sectores alarmados por las manifestaciones y efectos nocivos de este fenómeno antisocial e interesados en verificar cuales son las variables más significativas que directa o indirectamente determinan su aumento, tanto en intensidad como en extensión, demandan de repuestas contundentes y de la ejecución de medidas que enfrenten el crecimiento de la violencia en los centros escolares. Para esto es imprescindible conocer cuál es la situación real que caracteriza la convivencia escolar, así como la de un conjunto de variables humanas e institucionales vinculadas al protagonista principal de esta problemática: el estudiante. Respuesta a esta necesidad es la realización de esta Tesis Doctoral "EVALUACIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE SANTO DOMINGO. (REPÚBLICA DOMINICANA)".

Es importante verificar las características de la dinámica que se desarrolla en la convivencia de las escuelas de Santo Domingo, no solo para obtener informaciones sobre la realidad que allí acontece, sino también para valorar las condiciones en las que están inmersos los estudiantes y colegir la razón de sus respuestas y actitudes en la cotidianidad, muchas de estas ocasionadas por una disfunción en las relaciones alumno – alumno, alumno -maestro. Transferir la experiencia de los resultados de este estudio a la solución de situaciones concretas, que se presentan en los recintos escolares de República Dominicana y de cualquier otro país, es el aporte más valioso que se puede poner a disposición de los interesados en este tema y de las autoridades gubernamentales a partir de la puesta en marcha y logro de los siguientes objetivos:

El primero de estos objetivos es: **Determinar mediante la realización de un análisis bibliométrico la evolución de diferentes indicadores referentes a la evaluación de la convivencia escolar durante el periodo comprendido del año 1977 al 2014.** Para la consecución de este objetivo se analizaron once indicadores que aportaron informaciones importantes sobre la dinámica que ha caracterizado diversos aspectos en los últimos 37 años sobre esta temática, y que evidencia el interés que ha despertado en la comunidad científica: la cantidad de trabajos de investigación sobre este tema que a la fecha se han publicado e involucrado a una considerable cantidad de importantes investigadores del área.

El segundo de los objetivos tiene como propósito: **Diseñar y validar un cuestionario para la evaluación de la violencia escolar en República Dominicana.** En concreto, se diseñó un cuestionario para determinar la aparición de diferentes tipos de violencia escolar en las escuelas de Santo Domingo. Este cuestionario previamente diseñado y validado en España: el CUVE3, fue adaptado a la población dominicana mediante su revisión literal, luego de su aplicación en una prueba piloto. Se modificaron aquellos aspectos de vocabulario y de contenidos en la prueba que resultaron relevantes para la adaptación al contexto dominicano, con el fin de que fuera comprensible y tuviera una buena validez de contenido.

La finalidad del tercer objetivo es: **Evaluar el grado de aparición de diferentes tipos de violencia escolar en los centros educativos de Santo Domingo.** Para ello, se aplicó el cuestionario CUVE 3 adaptado a la República Dominicana a una muestra representativa del alumnado de segundo ciclo del Nivel Básico (5º, 6º, 7º y 8º grados), extraída mediante un muestreo aleatorio de las escuelas públicas de Santo Domingo.

Para esto se ha realizado un análisis sobre los niveles de ocurrencia con que se manifiestan las diferentes formas de violencia física, verbal y psicológica en el alumnado de

estas escuelas y en las que se tomaron como referencia los siguientes factores vinculados a la violencia escolar: disrupción en el aula, violencia verbal de alumnos a alumnos, violencia verbal de los alumnos a los profesores, violencia física directa y amenazas entre estudiantes, violencia física indirecta entre los alumnos, exclusión social y violencia de los profesores a los alumnos.

El cuarto objetivo está orientado a: **analizar la influencia del sexo, la edad, el rendimiento académico, el curso y el tipo de centro, en el nivel de violencia escolar percibida por el alumnado.** Este objetivo se desarrolló a partir del estudio de las informaciones recogidas en la actividad correspondiente a la puesta en ejecución del objetivo 3, lo que permitió establecer la percepción que de cada una de estas variables tiene el alumnado y la correlación que existe entre los distintos factores presentados en el CUVE 3 en función de las variables seleccionadas en este estudio.

Para sustentar el desarrollo de los objetivos se analizan conceptos, teorías y postulados procedentes de diferentes enfoques de violencia escolar, que además de servir de marco de referencia orientan la interpretación de los resultados y elaboración de las conclusiones.

En correspondencia con los objetivos se realiza en primer lugar un análisis sobre la dinámica que ha caracterizado la producción literaria correspondiente a la convivencia y violencia escolar en el periodo 1977 al 2014, conceptos que se enmarcan en el área de la bibliometría y que facilitan la comprensión de la cantidad de informaciones que llegan a la sociedad sobre este tema. Estos conceptos se complementan con el análisis de los indicadores bibliométricos, los diferentes tipos, sus ventajas e importancia como herramienta para la evaluación de la actividad científica (Rueda, Villa, y Gutierrez, 2005).

Se efectúa, además, una reflexión sobre las concepciones de convivencia y violencia en los centros escolares, sus principales manifestaciones en el ámbito escolar y el papel que juega la educación en la promoción de la convivencia pacífica. Se agrega a estos análisis una revisión sobre la importancia de la evaluación de la convivencia escolar, las técnicas que comúnmente se emplean en dicho proceso, así como los cuestionarios que facilitan la recolección de informaciones.

En el marco conceptual se presenta una revisión de la situación de la convivencia escolar en República Dominicana y de los países del área, así como de las normas legislativas de que disponen estos países para enfrentar la violencia escolar; se justifica su desarrollo porque este contenido ubica el presente estudio en el contexto de su realización y en los antecedentes que lo originan, así como en los resultados que se han obtenido. Tanto el problema de investigación, como los objetivos buscados se formulan con el uso de una o más variables (Briones, 2003), por lo que en este trabajo se analizaron las concepciones referentes a cinco variables relacionadas con los estudiantes y que se vinculan con la frecuencia y niveles de intensidad de la violencia escolar; estas variables son: sexo, edad, rendimiento académico, grado escolar y el tipo de centro.

Luego de desarrollar la fundamentación teórica a continuación se presentan los objetivos descritos, con la metodología que se implementó en el desarrollo de cada uno; esta comprende la muestra que fue seleccionada, los procedimientos, el análisis de los datos y los resultados obtenidos en cada objetivo. A partir de estos resultados se elaboraron las conclusiones correspondientes a cada objetivo.

RESUMEN (en Inglés)

Violence as an expression of the social crisis that humanity now lives, has invaded institutions in different ways and scenarios where everyday human activities are carried out.

Together with the family, the school must foster the conditions for them to develop in students essential values that enable them to live and socialize their experiences in environments where conflicts usually arise in peer relationships are aiming to take advantage of the favorable aspects can strengthen the bonds of healthy living. In this process the school system has a challenge against violent attitudes from their environment, take students to the classroom. Part of the mission of the school is properly respond to different situations in contexts of exchange with members of the group that lives together, because as raises Benítez (2011) "to live is learned and taught, living daily" (p.75).

The reality is that the increasing violence on school campuses has attracted the social attention, whose sectors Alarmed by manifestations and harmful effects of this antisocial and interested in verifying phenomenon which are the most significant variables that directly or indirectly determine its increase both in intensity and extension of strong demand answers and implement measures that address the growing violence in schools. For this it is essential to know what the real situation that characterizes school life, as well as a set of human and institutional variables related to the main character of this problem: the student. Responding to this need is the realization of this Doctoral Thesis "EVALUATION OF SCHOOL COEXISTENCE IN SCHOOLS OF SANTO DOMINGO. (DOMINICAN REPUBLIC)".

It is important to verify the characteristics of the dynamic that develops in the coexistence of schools in Santo Domingo, not only to obtain information about the reality, but also to assess the conditions in which students are immersed and surmise the reason their responses and attitudes in everyday life, many of these caused by a dysfunction in the relations student-student, student-teacher. Transfer the experience of the results to the solution of concrete situations that occur on school grounds in the Dominican Republic and any other country, is the that can be made available to those interested in this topic and government authorities from the implementation and achievement of the following objectives:

The first of these goals is: Determine by performing a bibliometric analyzes the evolution of different indicators relating to the evaluation of school life during the period 1977 to 2014. To achieve this goal eleven indicators contributed analyzed important information about the dynamic that has characterized various aspects in the last 37 years on this subject, which demonstrates the interest generated in the scientific community: the amount of research on this topic to date have been published and involved a considerable amount of important researchers in the field.

The second objective aims to: design and validate a questionnaire for the evaluation of school violence in the Dominican Republic. Specifically, a questionnaire was designed to determine the appearance of different types of school violence in schools in Santo Domingo. This questionnaire previously designed and validated in Spain: the CUVE3, was adapted to the Dominican population through its literal review, after application in a pilot test. those aspects of vocabulary and content were changed in the test that were relevant to adaptation to the Dominican context, so it was understandable and had a good content validity.

The purpose of the third objective is: To assess the degree of occurrence of different types of school violence in schools in Santo Domingo. For this, the questionnaire CUVE 3 adapted to the Dominican Republic to a representative sample of students in second cycle of Basic Level (5th, 6th, 7th and 8th grades), extracted by random sampling of public schools in Santo Domingo was applied.

For this it has made an analysis on the levels of occurrence with the different forms of physical, verbal and psychological violence among students of these schools and manifested the following factors linked to school violence were taken as reference: Disruption in the classroom, students verbal violence of pupils, verbal abuse of students to teachers, direct physical violence and threats among students, indirect physical violence among students, social exclusion and violence professors students.

The fourth objective is aimed to: analyze the influence of gender, age, academic performance, course and the type of center, at the level of school violence perceived by students. This objective was developed from the study of the information collected in the corresponding to the implementation of Objective 3 activity, thereby allowing for the perception of each of these variables you have the students and the correlation between different factors CUVE presented in 3 depending on the selected variables in this study.

To support the development of objective concepts, theories and principles from different approaches to school violence, which also serve as a framework guiding the interpretation of the results and preparation of the conclusions are analyzed.

In correspondence the objectives are performed first an analysis of the dynamic that has characterized the corresponding literary production to coexistence and school violence in the period 1977 to 2014, concepts that fall in the area of bibliometrics and to facilitate understanding the amount of information reaching the public about this issue. These concepts are complemented by the analysis of bibliometric indicators, different types, their advantages and importance as a tool for the evaluation of scientific activity (Rueda, Villa, and Gutierrez, 2005).

A reflection on the concepts of coexistence and violence in schools, its main manifestations in schools and the role of education in promoting peaceful coexistence also performed. these analyzes is added to a review of the importance of evaluation of school life, the techniques commonly employed in the process as well as questionnaires that facilitate the collection of information.

In the conceptual framework for a review of the situation of school life in the Dominican Republic and the countries of the area it is presented, as well as legislation available to these countries to address school violence; its development is justified because this content located this study in the context of its implementation and in the background that originate as well as the results that have been obtained. Both the research problem, as the objectives sought are formulated with the use of one or more variables (Briones, 2003), so in this paper the conceptions concerning analyzed five variables related to students and are linked to the frequency and intensity levels of school violence; These variables are: sex, age, academic

achievement, grade and type of center.

After developing the theoretical foundation the objectives described below are presented with the methodology that was implemented in the development of each; this includes the sample was selected, procedures, data analysis and the results of each target. From these results the corresponding conclusions were drawn to each objective.

SR. DIRECTOR DE DEPARTAMENTO DE _____ MEDICINA _____
SR. PRESIDENTE DE LA COMISIÓN ACADÉMICA DEL PROGRAMA DE DOCTORADO EN _____ COOPERACIÓN
Y BIENESTAR SOCIAL

Dedicatoria

A mi amado esposo, compañero ideal de mi vida. A mis queridos hijos y nietos. Les entrego el fruto de todo el esfuerzo, tiempo y energía invertidos en este estudio, y en el que ellos aportaron lo más valioso de sí mismos: su amor y su comprensión.

A mis padres y hermanos, en especial a mi tía Josefina, cuyo amor incondicional nunca ha tenido fronteras.

En memoria de Elisa Marrero, mi abuela, que en su afán por darme lo mejor de la vida, forjó en mí los principios y valores que me condujeron a la búsqueda de la verdad a través de la lectura y de la adquisición de conocimientos.

Agradecimientos

A Dios, por regalarme las capacidades y actitudes que me permitieron escudriñar lo desconocido en la turbulencia de las amenazas y acciones que irrumpen en la paz que debe prevalecer en la convivencia escolar.

A mis directores de tesis, los doctores Francisco Javier Rodríguez Díaz y David Álvarez García cuya valiosa y paciente asesoría fue decisiva en la continuidad y culminación de esta tesis. Gracias del alma.

Al doctor Radhamés Hernández sin cuyo apoyo y colaboración no hubiese sido posible superar las dificultades que en el trayecto de este trabajo amenazaron con impedir su llegada a la meta final.

A Brunilda Contreras y a Edwin Salazar, mis amigos, en quienes siempre encontré el valioso, oportuno y desinteresado apoyo que necesité de ellos.

A la Universidad Autónoma de Santo Domingo, cuna de mi desarrollo profesional y propiciatoria de este proyecto.

Al Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (Inafocam), y al Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, (Isfodosu) por su apoyo en el proceso de realización de este estudio.

INDICE

<u>1. INTRODUCCIÓN</u>	25
<u>2. FUNDAMENTACIÓN TEORICA</u>	4
<u>2.1 Convivencia y Violencia en los Centro Escolares</u>	11
<u>2.1.1 Análisis conceptual: Convivencia y Violencia escolar</u>	11
<u>2.1.2 Educación para la convivencia escolar</u>	222
<u>2.1.3 Estudiantes y profesores como actores de la violencia en los centros escolares</u>	31
<u>2.1.4 Principales manifestaciones de violencia en el ámbito escolar</u>	35
<u>2.2 Evaluación de la Convivencia Escolar</u>	52
<u>2.2.1 Evaluación y convivencia escolar</u>	52
2.2.2 Técnicas de evaluación de la convivencia escolar	55
2.2.2.1 Observación.....	56
2.2.2.2 Autoinforme.....	59
<u>2.2.2.3 Análisis de documentos</u>	59
<u>2.2.2.4 Entrevista</u>	60
<u>2.2.2.5 Técnica sociométrica</u>	62
<u>2.2.2.6 Grupos de discusión</u>	64
<u>2.2.2.7 Escala de calificación</u>	66
<u>2.2.2.8 Cuestionario</u>	67
<u>2.3 Prevalencia de la violencia escolar en República Dominicana y países de la región</u>	78
2.3.1 Panorama violencia escolar en Latinoamérica.....	78
<u>2.3.2 Violencia y legislación escolar en República Dominicana y demás países de America Latina.</u>	81
<u>2.3.3 Argentina</u>	89
<u>2.3.4 Bolivia</u>	90
<u>2.3.5 Brasil</u>	90
<u>2.3.6 Chile</u>	92
<u>2.3.7 Colombia</u>	93
<u>2.3.8 Costa Rica</u>	95

<u>2.3.9 Cuba</u>	96
<u>2.3.10 Ecuador</u>	97
<u>2.3.11 El Salvador</u>	100
<u>2.3.12 Guatemala</u>	100
<u>2.3.13 México</u>	102
<u>2.3.14 Paraguay</u>	106
<u>2.3.15 Perú</u>	107
<u>2.3.16 Puerto Rico</u>	1098
<u>2.3.17 Venezuela</u>	111
<u>2.4 Variables relacionadas con la violencia escolar</u>	113
2.4.1 Relación sexo y violencia escolar	113
2.4.2 Relación rendimiento y violencia en la escuela.	124
2.4.3 Relación edad del educando con la violencia escolar.	129
2.4.4 Relación del grado escolar del educando con la violencia escolar.	129
2.4.5 Relación tipo de escuela con la violencia escolar	1310
<u>2.5 Análisis bibliométrico como método para la comprensión de la violencia escolar</u>	133
<u>3.OBJETIVOS</u>	147
<u>4.OBJETIVO 1</u>	151
<u>4.1 Método</u>	153
<u>4.1.1 Procedimiento</u>	153
<u>4.1.2 Muestra</u>	155
<u>4.2 Resultados</u>	157
<u>5.OBJETIVO 2</u>	173
<u>5.1 Método</u>	1765
<u>5.1.1 Participantes</u>	1765
<u>5.1.2 Instrumento de evaluación</u>	1765
<u>5.1.3 Procedimiento</u>	1787
<u>5.1.4 Análisis de datos</u>	17877
<u>5.2 Resultados</u>	1810

<u>6. OBJETIVO 3</u>	190
<u>6.1Método</u>	192
<u>6.1.1 Participantes</u>	1921
<u>6.1.2 Instrumentos de evaluación y variables</u>	192
<u>6.1.3 Procedimiento</u>	192
<u>6.1.4 Análisis de los datos</u>	193
<u>6.2 Resultados</u>	194
<u>7.OBJETIVO 4</u>	201
<u>7.1Método</u>	¡Error! Marcador no definido.
<u>7.1.1 Participantes</u>	¡Error! Marcador no definido.
<u>7.1.2 Instrumento de evaluación y variables</u>	¡Error! Marcador no definido.
<u>7.1.3 Procedimiento:</u>	¡Error! Marcador no definido.
<u>7.1.4 Análisis de Datos</u>	¡Error! Marcador no definido.
<u>7.2Resultados</u>	¡Error! Marcador no definido.
<u>8. DISCUSIÓN</u>	¡Error! Marcador no definido.
<u>9. CONCLUSIONES</u>	231
<u>10. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS</u>	¡Error! Marcador no definido.
<u>ANEXO</u>	¡Error! Marcador no definido.

1. INTRODUCCIÓN

La violencia como una expresión de la crisis social que en la actualidad vive la humanidad, ha invadido de diferentes formas las instituciones y escenarios donde se realizan las actividades cotidianas del hombre.

Conjuntamente con la familia, la escuela debe fomentar las condiciones para que se desarrollen en los educandos valores esenciales que les permitan convivir y socializar sus experiencias en ambientes donde los conflictos que normalmente surgen en las relaciones entre pares sean dirigidos al aprovechamiento de los aspectos favorables que puedan fortalecer los lazos de sana convivencia. En este proceso la institución escolar tiene un desafío frente a las actitudes violentas que proceden de su entorno, llevan los estudiantes a las aulas. Parte de la misión de la escuela es responder adecuadamente a diferentes situaciones en contextos de intercambio con los integrantes del grupo con el que convive, ya que como plantea Benítez (2011) "a convivir se aprende y enseña, conviviendo cotidianamente" (p.75).

La realidad es que el aumento creciente de la violencia en los recintos escolares ha concitado la atención social, cuyos sectores alarmados por las manifestaciones y efectos nocivos de este fenómeno antisocial e interesados en verificar cuáles son las variables más significativas que directa o indirectamente determinan su aumento, tanto en intensidad como en extensión, demandan de respuestas contundentes y de la ejecución de medidas que enfrenten el crecimiento de la violencia en los centros escolares. Para esto es imprescindible conocer cuál es la situación real que caracteriza la convivencia escolar, así como la de un conjunto de variables humanas e institucionales vinculadas al protagonista principal de esta problemática: el estudiante. Respuesta a estas necesidades la realización de esta Tesis Doctoral "EVALUACIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE SANTO DOMINGO. (REPÚBLICA DOMINICANA)".

Es importante verificar las características de la dinámica que se desarrolla en la convivencia de las escuelas de Santo Domingo, no solo para obtener información sobre la realidad que allí acontece, sino también para valorar las condiciones en las que están inmersos los estudiantes y colegir la razón de sus respuestas y actitudes en la cotidianidad, muchas de estas ocasionadas por una disfunción en las relaciones alumno – alumno, alumno -maestro. Transferir la experiencia de los resultados de este estudio a la solución de situaciones concretas, que se presentan en los recintos escolares de República Dominicana y de cualquier otro país, es el aporte más valioso que se puede poner a disposición de los interesados en este tema y de las autoridades gubernamentales a partir de la puesta en marcha y logro de los siguientes objetivos:

El primero de estos objetivos es: ***Determinar mediante la realización de un análisis bibliométrico la evolución de diferentes indicadores referentes a la evaluación de la convivencia escolar durante el periodo comprendido del año 1977 al 2014.*** Para la consecución de este objetivo se analizaron once indicadores que aportaron información importante sobre la dinámica que ha caracterizado diversos aspectos en los últimos 37 años sobre esta temática, y que evidencia el interés que ha despertado en la comunidad científica: la cantidad de trabajos de investigación sobre este tema que a la fecha se han publicado e involucrado a una considerable cantidad de importantes investigadores del área.

El segundo de los objetivos tiene como propósito: ***Diseñar y validar un cuestionario para la evaluación de la violencia escolar en República Dominicana.*** En concreto, se diseñó un cuestionario para determinar la aparición de diferentes tipos de violencia escolar en las escuelas de Santo Domingo. Este cuestionario previamente diseñado y validado en España: el CUVE3, fue adaptado a la población dominicana mediante su revisión literal, luego de su aplicación en una prueba piloto. Se modificaron aquellos aspectos de vocabulario y de contenidos en la

prueba que resultaron relevantes para la adaptación al contexto dominicano, con el fin de que fuera comprensible y tuviera una buena validez de contenido.

La finalidad del tercer objetivo es: ***Evaluar el grado de aparición de diferentes tipos de violencia escolar en los centros educativos de Santo Domingo.*** Para ello, se aplicó el cuestionario CUVE 3 adaptado a la República Dominicana a una muestra representativa del alumnado de segundo ciclo del Nivel Básico (5º, 6º, 7º y 8º grados), extraída mediante un muestreo aleatorio de las escuelas públicas de Santo Domingo.

Para esto se ha realizado un análisis sobre los niveles de ocurrencia con que se manifiestan las diferentes formas de violencia física, verbal y psicológica en el alumnado de estas escuelas y en las que se tomaron como referencia los siguientes factores vinculados a la violencia escolar: interrupción en el aula, violencia verbal de alumnos a alumnos, violencia verbal de los alumnos a los profesores, violencia física directa y amenazas entre estudiantes, violencia física indirecta entre los alumnos, exclusión social y violencia de los profesores a los alumnos.

El cuarto objetivo está orientado a: ***analizar la influencia del sexo, la edad, el rendimiento académico, el curso y el tipo de centro, en el nivel de violencia escolar percibida por el alumnado.*** Este objetivo se desarrolló a partir del estudio de las informaciones recogidas en la actividad correspondiente a la puesta en ejecución del objetivo 3, lo que permitió establecer la percepción que de cada una de estas variables tiene el alumnado y la correlación que existe entre los distintos factores presentados en el CUVE 3 en función de las variables seleccionadas en este estudio.

Para sustentar el desarrollo de los objetivos se analizan conceptos, teorías y postulados procedentes de diferentes enfoques de violencia escolar, que además de servir de marco de referencia orientan la interpretación de los resultados y elaboración de las conclusiones.

En correspondencia con los objetivos se realiza en primer lugar un análisis sobre la dinámica que ha caracterizado la producción literaria correspondiente a la convivencia y violencia escolar en el periodo 1977 al 2014, conceptos que se enmarcan en el área de la bibliometría y que facilitan la comprensión de la cantidad de informaciones que llegan a la sociedad sobre este tema. Estos conceptos se complementan con el análisis de los indicadores bibliométricos, los diferentes tipos, sus ventajas e importancia como herramienta para la evaluación de la actividad científica (Rueda, Villa, y Gutiérrez, 2005).

Se efectúa, además, una reflexión sobre las concepciones de convivencia y violencia en los centros escolares, sus principales manifestaciones en el ámbito escolar y el papel que juega la educación en la promoción de la convivencia pacífica. Se agrega a estos análisis una revisión sobre la importancia de la evaluación de la convivencia escolar, las técnicas que comúnmente se emplean en dicho proceso, así como los cuestionarios que facilitan la recolección de informaciones.

En el marco conceptual se presenta una revisión de la situación de la convivencia escolar en República Dominicana y de los países del área, así como de las normas legislativas de que disponen estos países para enfrentar la violencia escolar; se justifica su desarrollo porque este contenido ubica el presente estudio en el contexto de su realización y en los antecedentes que lo originan, así como en los resultados que se han obtenido. Tanto el problema de investigación, como los objetivos buscados se formulan con el uso de una o más variables (Briones, 2003), por lo que en este trabajo se analizaron las concepciones referentes a cinco variables relacionadas con los estudiantes y que se vinculan con la frecuencia y niveles de intensidad de la violencia escolar; estas variables son: sexo, edad, rendimiento académico, grado escolar y el tipo de centro.

Luego de desarrollar la fundamentación teórica a continuación se presentan los objetivos descritos, con la metodología que se implementó en el desarrollo de cada uno; esta comprende la muestra que fue seleccionada, los procedimientos, el análisis de los datos y los resultados obtenidos en cada objetivo. A partir de estos resultados se elaboraron las conclusiones correspondientes a cada objetivo.

2. FUNDAMENTACIÓN TEORICA

2.1 Convivencia y Violencia en los Centro Escolares

2.1.1 Análisis conceptual: Convivencia y Violencia escolar

Al abordar la convivencia en los centros educativos, como un fenómeno que tiene implicaciones sociales, pedagógicas y psicológicas, es imposible desvincularla de los acontecimientos que ocurren en el desarrollo del proceso didáctico y de los espacios en los que se manifiesta la formación de los actuantes. Estas consideraciones son válidas si reconocemos que en este conjunto y variedad de relaciones humanas que se desarrollan entre los componentes de una institución educativa, como son los alumnos, maestros, directivos, personal de apoyo, debe prevalecer el respeto mutuo entre sus integrantes, condición indispensable para que sea conceptualizada como convivencia (Darino y Gómez, 2000). Puede ser alterada por situaciones en las que sus integrantes actúan con agresividad, conducta asociada de acuerdo con los planteamientos de Bandura y Ribes (1980) a experiencias adquiridas en hogares disfuncionales y en contextos escolares donde los conflictos provocan enfrentamientos en la convivencia escolar. Esta realidad demanda de acuerdo a los análisis de Murillo (2013), a la puesta en ejecución de políticas y prácticas favorables que conduzcan a desarrollar en la población estudiantil una formación integral.

La importancia de la convivencia escolar trasciende el contexto de los centros educativos y se inserta en ámbitos sociopolíticos, donde es objeto de análisis por estimarse que para la supervivencia humana es fundamental aprender a vivir juntos, planteamiento que constituye un desafío para la educación. De acuerdo a Fierro (2011), es imprescindible para que en la interacción escolar prevalezca un clima adecuado para crecer y aprender a convivir.

Jares (2006), considera que no hay posibilidad de vivir sin convivir. Esto se observa en la interacción entre pares en las aulas, donde también se verifica que la

convivencia escolar es una proyección de la experiencia familiar de los educandos, realidad que tiene un gran peso en los tipos de relaciones que se establecen y en la formación ciudadana que el escolar ha ido forjando para su inserción en la sociedad. La escuela no debe dejar pasar desapercibida esta realidad y trabajar para que en el salón de clases se cultiven valores que son indispensables, no solo en las relaciones humanas, sino sobre todo en el contexto escolar. Saraiba y Trapani (2009) proponen varios compromisos, que puestos en práctica, según sus experiencias, contribuyen a cultivar una convivencia adecuada para el crecimiento social en los grupos escolares; estas son importantes porque permiten:

- Interactuar: esto significa desarrollar acciones conjuntas entre pares.
- Interrelacionarse: debe primar la disposición de reciprocidad para intercambiar ideas y conceptos en la realización de las actividades.
- Escuchar: esto es, prestar atención a lo que expresa el otro, para que este se considere respetado y valorado en la comunicación que se efectúa.
- Participar: en las actividades de planificación y ejecución que organiza el grupo tomar parte activa.
- Comprometerse: asumir una actitud de responsabilidad en las decisiones.
- Compartir con los demás experiencia, ideas.
- Disentir: es importante respetar los criterios de los demás aunque difiera en los planteamientos que se presentan.
- Reflexionar: meditar sobre lo que se va a decir o a hacer, antes de actuar.

La escuela, que está llamada a proporcionar los conocimientos que requiere el educando para su adecuado desempeño en la vida cotidiana y también el desarrollo de valores, actitudes y habilidades, ha dejado de ser un puerto seguro para constituirse en un lugar incierto donde frecuente la inseguridad y el peligro físico y psicológico. Esta realidad presagia, de acuerdo a Gumpel (2014), el desarrollo de un comportamiento antisocial, que se refleja en la agresión escolar, características de

conductas que se asocian a menudo con comportamientos psicopáticos en los adultos y que demandan de tratamientos especiales.

Entre los integrantes de los grupos escolares se desarrolla una dinámica en la que cada miembro es gestor de las acciones que en su conjunto determinan las características de la convivencia. Esas acciones hacen de la convivencia una construcción dinámica y colectiva, sujeta a modificaciones conforme varían las interrelaciones de los actores en el tiempo y que tiene como consecuencia la no responsabilidad individual de ninguno de sus actores, y que en definitiva es responsabilidad de todos. Donoso (2005) y otros investigadores, insisten en que la convivencia es fruto de las interrelaciones de todos los miembros de la comunidad escolar, independiente del rol que desempeñen y de su calidad; es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa.

Uno de los aspectos de mayor trascendencia en las relaciones humanas y que determinan el estilo de comunicación y el ambiente que se genera, lo constituyen las actitudes que acompañan a las expresiones corporales y verbales de los actuantes, pudiendo estas desencadenar situaciones de incompreensión, desavenencia, irrespeto, malestar y que, en un momento determinado, evidencian la presencia de conflictos. Estas situaciones repercuten en la convivencia escolar por ser la escuela la receptora de la identidad cultural de los alumnos que asisten a sus aulas y que definitivamente determinan el clima imperante en el salón de clase y con este la percepción y punto de vista que tienen los miembros de la comunidad educativa.

Jiménez (2005) opina que la convivencia es un arte que involucra aprendizaje; para este mismo autor, la convivencia implica a dos o más personas que son diferentes en su relación, en la que siempre intervienen otros y que además está sujeta a cambios incesantes. El ambiente escolar tiene un efecto significativo en el rendimiento de los alumnos, ponderación que tiene su asidero en investigaciones

realizadas en los países cuyos estudiantes en evaluaciones internacionales han obtenido altos niveles de calificaciones, entre estos Canadá, Cuba, Finlandia, República de Corea. Estos países coinciden en la existencia de un clima escolar positivo en sus aulas (OREALC/UNESCO Santiago, 2001).

Alarcón (2006), Boqué (2002, 2005), Díaz-Aguado (1996, 2005), Monjas (2000), Monjas y Avilés (2003), Ortega (1997), Torrego (2013), y Trianes (2000), plantean que en las últimas décadas, en el campo de la convivencia escolar se han realizado diversas propuestas teórico-prácticas, que se centran en diferentes temas (acoso escolar, disciplina, resolución de conflictos, habilidades sociales) y proponen distintas vías de abordaje (preventivas, reeducativas, dirigidas a los individuos particulares y al centro en su conjunto) encaminadas a superar dificultades.

La escuela está llamada a proporcionar a los educandos un ambiente de bienestar donde las posibilidades de aprendizaje sea una realidad. Gibbs (1998), y Sergiovanni (1994) conciben la escuela como una comunidad de aprendizaje, caracterizada por la disposición de sus miembros a intercambiar espontáneamente experiencias, a colaborar en la realización de actividades comunes, a cooperar en el logro de los objetivos de sus compañeros, y a fomentar la libre participación en un ambiente de respeto. La escuela debe ser un lugar seguro y un verdadero espacio de socialización, donde se construyen y fortalecen valores propios de la sana convivencia (Delgado, 2007).

Es importante considerar que la convivencia escolar es una construcción que se gesta entre los distintos actores institucionales y es responsabilidad de todos (Maldonado, 2004). Desde este punto de vista la convivencia escolar es concebida como la relación que existe entre todos los actores institucionales, y en consecuencia es fruto de la interrelación de todos los miembros de la comunidad escolar y no es responsabilidad de uno u otro actor, sino de todos los que la integran, sin excepción

(MINEDUC,2005). A esto se agrega que en un contexto escolar participativo, donde los sujetos tienen diversas oportunidades del ejercicio progresivo de sus derechos y consecuentes responsabilidades, se posibilita aprehender en la convivencia con otros, el respeto y la corresponsabilidad en la construcción de un clima de paz.

La concepción anterior se fortalece cuando se concibe la convivencia escolar como un fenómeno interaccionar en el que hay responsabilidades compartidas, y en las que se confirma el carácter relacional y adaptativo de los involucrados, pudiendo solo ser comprendida desde un contexto global en el que los participantes tienen una relación directa, como lo confirman Berger y Rodkin (2012), Almeida, Lisboa, y Caurcel (2007).

De los planteamientos anteriores se infiere que en la convivencia escolar todos son, no sólo partícipes de la convivencia, son además gestores de esta. Por lo tanto la convivencia es una construcción colectiva, y dinámica, sujeta a modificaciones conforme varían las interrelaciones de los actores en el tiempo. Con razón Fernández (1999) argumenta que la convivencia se conquista cuando se involucran todos los agentes que la integran, y se fortalece con la participación de diferentes etnias, religiones, nacionalidades. En esta conexión intercultural existe la posibilidad de promover el respeto a la dignidad, el desarrollo de valores y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, que en definitiva es ayudar a crecer la convivencia; de ahí que Morrín(2010)plantee que convivir es aceptar o por lo menos tolerar las diferencias como expresión de riqueza cultural y no como objeto de uniformización; en este proceso es importante reconocer que la educación y la escuela constituyen los medios más adecuados para su promoción y fortalecimiento.

La convivencia escolar forma parte del proceso educativo, representa la vida compartida de la escuela y, de acuerdo con Fierro (2011), da cuenta sobre la cualidad de las interacciones, en las que debe prevalecer un clima adecuado para crecer y

aprender. Estas cualificaciones equivalen a las dimensiones con las que la UNESCO(2008) visualiza la convivencia escolar, cuando plantea que ésta debe ser inclusiva, democrática y pacífica. Agrega además, que la interacción humana constituye la ciudadanía, el capital social, la calidad de vida y la posibilidad de entendimiento entre los pueblos, y en consecuencia, y de acuerdo a Delors (1997), al equilibrio en la convivencia de la humanidad.

La convivencia inclusiva apunta a asegurar la igualdad de oportunidades de todas las personas, como condición para hacer valer el derecho a la educación. Se orienta a eliminar toda forma de exclusión debida a la diversidad de orígenes culturales, religiosos, lingüísticos, de sexo, de condiciones de vida, de necesidades educativas especiales y otros (Fierro, 2011). Mientras tanto, la convivencia democrática tiene que ver con la experiencia de participar en la vida compartida. Alude al desarrollo de capacidades reflexivas y de herramientas para trabajar con otros, para resolver los conflictos de manera pacífica y establecer los acuerdos que regulen la vida en común (Fierro,2005). Agrega este autor que “la convivencia pacífica desde la perspectiva socio-jurídica, enfoca la educación como derecho, como una esfera pública en la que prevalezca el respeto de los derechos de cada uno sin discriminación o distinción por razones personales, de clase o grupo”(p.1333).

Como en todas las relaciones humanas en la convivencia escolar se producen alteraciones entre pares en las que los integrantes psicológicamente se colocan en un plano horizontal y se consideran iguales en términos de derechos y conquistas;estas situaciones favorecen indudablemente al que se siente más seguro de sí mismo y en consecuencia del ambiente donde puede desarrollar agresiones, o abuso de poder que trascienden al plano de los conflictos e interfieren con la sana convivencia escolar. De acuerdo a Puig(1995) en un conflicto se produce una divergencia de intereses o perspectivas en el mismo fuero interno de un sujeto, en la relación de éste con otras personas, o entre grupos más o menos homogéneos de una institución, lo que se

origina de acuerdo a García-Hierro y Cubo (2009), a que en el centro educativo la convivencia escolar está muy expuesta al impacto de los efectos de la descomposición social que en la actualidad lesionan las relaciones humanas.

Cuando los educandos reconocen que el centro escolar no satisface sus necesidades e inquietudes se produce un desbalance entre la realidad del entorno escolar y las expectativas de estos, lo que se traduce en la percepción de un clima hostil y en consecuencia desfavorable para la convivencia humana. Las consecuencias de esta realidad se evidencian en manifestaciones de malestar y en conflictos entre pares que pueden desembocar en violencia, y aunque esta no es inherente al conflicto, puede ser parte central para dirimir una situación (Gómez, Zurita y López, 2013). Se hace necesario, de acuerdo a Hernández (2007) que se establezcan códigos valorativos que sirvan de pauta en las relaciones sociales para que la convivencia en sí misma sea un acto educativo. En este proceso no se puede desconocer que estos problemas están relacionados con las diferencias lingüísticas y culturales, y con la percepción que los estudiantes tienen de los demás.

La realidad es que en la escuela se producen situaciones que afectan el equilibrio psicosocial de alumnos y profesores. Estudiantes que han sido víctima de continuo maltrato, posteriormente pueden sufrir trastornos depresivos, ansiedad, alteraciones en el sueño y problemas de apetito. McDougall y Vaillancourt (2015) en las conclusiones que presentan de sus estudios, destacan que la experiencia de ser intimidado es difícil, porque su impacto es negativo en el funcionamiento académico, en la salud física y mental, en las relaciones sociales y en la autopercepción; aclaran que no todos los niños que han sido víctimas se convierten en adultos inadaptados.

Guhn, Schonert-Reichl, Gadermann, Hymel y Hertzman (2013), y Boggino (2005), plantean que los procesos estructurales que impactan la institución educativa y el modo como es percibido por los estudiantes, generan un ambiente de tensión

que promueven actitudes que se manifiestan en conductas violentas. A esto se agrega que los efectos psicológicos que produce la violencia pueden manifestarse en tensión y emociones negativas, que de acuerdo a la teoría de la tensión general (GST) se vinculan a la intimidación psicológica o física, con emociones negativas, ira y depresión; Moon, Jang, y Sung (2014) plantean que hay que considerar el efecto de la mediación que se expresa en la relación de intimidación.

La violencia escolar, vista como una expresión social, es una realidad compleja, que se observa en todos los estratos socioeconómicos: Por lo que de acuerdo a Miguez y Tisnes (2008) tanto las estadísticas como los casos y la cotidianeidad del problema, revelan que este es un fenómeno que excede a la problemática económica o por lo menos, no se circunscribe a este factor. Lo cierto es que independientemente de las causas intervinientes, se impone reconocer como apunta Díaz-Aguado (2005), que, “el vasto conocimiento generado por el aluvión de investigaciones pone de relieve que todos los escolares parecen estar en contacto con la violencia a lo largo de su vida en la escuela, ya sea como víctimas, agresores o espectadores” (p.17). A este respecto, Meghany Cavinez (2012) expresan sus inquietudes ante el avance geográfico, intensidad y variedad de formas con que se hace presente la violencia en los diferentes sectores sociales; sus efectos son visibles en los individuos, en las comunidades y en la sociedad en general.

El daño que en el desarrollo del educando ocasionan los efectos de la violencia fue investigado por Oğöz, Lindsey, Waasdorp y Bradshaw (2014), quienes centraron sus objetivos en los efectos que en la convivencia escolar tiene el grado de interrelación que se desarrolla entre los miembros de una comunidad educativa, y como ésta influye en el desarrollo de la violencia física, verbal y relacional. Los aportes de Ledwell y King (2013) en este sentido, son significativos, porque en las evidencias recolectadas pudieron confirmar que en los alumnos que son víctima de intimidación

en su infancia y en la adolescencia se instalan factores de riesgo que pueden desencadenar en conductas de aislamiento, ansiedad y depresión.

En la interacción de los integrantes del salón de clase se desencadenan actitudes generadoras de conflictos que, manejadas inadecuadamente por los maestros, se convierten en situaciones donde los alumnos agresores encuentran las condiciones para convertirse en victimarios y subyugar a los más débiles, haciendo de estos sus víctimas. Investigaciones realizadas por Berán y Li (2005), Hinduja y Patchin (2008) han puesto de manifiesto que aproximadamente del 20 al 35% de los alumnos se consideran víctima de algún tipo de acoso. En este proceso las actitudes y concepciones que tiene la población sobre la violencia inciden en el surgimiento de situaciones conflictivas por lo que se impone la reorientación de principios que favorezcan un cambio favorable en la interrelación escolar (García-Martínez y Orellana-Ramírez, 2013).

Es importante conocer la complejidad de la violencia escolar, ya que en un ambiente hostil, donde la calidad del aprendizaje es cuestionado, es difícil que se puedan formar individuos con la suficiente formación académica, higiene mental, equilibrio psicológico, valores, principios y las competencias que requiere la nación de sus ciudadanos, para impulsar el desarrollo económico y educativo que demandan los nuevos tiempos. Actos antisociales escenificados en diferentes escuelas, evidencian el descontrol emocional de sus actores. Ello, de acuerdo a Félix, Soriano, Godoy, y Martínez (2008) requiere de la implementación de diferentes medidas para prevenir la violencia, incrementar y promover respuestas pro social que disminuyan la ocurrencia de conflictos. En este proceso es necesario reconocer la presencia de manera estrecha y directa de dos fenómenos: violencia escolar y bullying y en los cuales de acuerdo a la concepción de Narejo y Salazar (2002), el conflicto constituye una condición determinante para el agrupamiento de participantes en torno a la solución o fortalecimiento de problemas de violencia en las aulas.

Las diferentes formas con que se manifiesta la violencia en los centros escolares ha generado un cúmulo de experiencia que se manifiesta en los gestos, palabras, miradas, comportamientos en las relaciones de pares y que podría decirse que ha dado paso a una cultura de violencia, cuya peor consecuencia es la forma natural y casi normal con que son percibidas sus manifestaciones, lo que minimiza el concepto del daño físico, psicológico y social que este problema produce en la interrelación escolar. Esto se agrava porque, como afirma Castro (2007), la violencia en las aulas no es exclusiva de un determinado espacio o contexto, sino que emerge cuando se dan las condiciones propicias para ella; lamentablemente, dentro de la escuela se presentan una serie de elementos que favorecen su existencia. Esto es corroborado por García (2011) quien señala que la violencia se refiere a la acción u omisión intencionadamente dañina ejercida entre miembros de la comunidad educativa y que se produce dentro de los espacios físicos que le son propios a esta (instalaciones escolares), o bien en otros espacios directamente relacionados (alrededores de la escuela o lugares donde se desarrollan actividades extraescolares).

Desde otra óptica, la violencia en las aulas es conceptualizada como la violencia interpersonal que ocurre en la escuela, generada por el modelo contextual y por la interacción de factores cercanos al niño. Ello se manifiesta, de acuerdo a Fandiño y Busto (2005) en forma de maltrato (psicológico, físico, verbal), concepto que se justifica si se considera la violencia escolar como un tipo de relación concreta, referida a las distintas formas de interacción que se dan en la institución escolar. Serrano (2010) y Feliz, Soriano, Godoy, y Martínez (2008), plantean que en la violencia escolar interactúan alumnos, profesores, padres y demás responsables de las instituciones educativas, entre los cuales se desarrollan acciones violentas.

De acuerdo a Miguez y Tisnes (2007), la violencia escolar puede ser concebida desde un punto de vista estricto, en el que se considera el uso de la fuerza en acciones de robo, extorsiones, lesiones; también comprende la transgresión a las normas de la

institución, con acciones como es el ausentismo, la no realización de las tareas escolares, el no cumplimiento de los horarios. También se incluyen en esta categoría lo que se consideran como incivildades, que comprenden la violación a las reglas de convivencia; entre estas, expresiones irrespetuosas, ofensivas y en mal tono acompañeros y profesores, a esto se añade el hostigamiento, el cual se concreta en agresiones de tipo psicológico (Kornblit y Adazsko, 2008). Lo lamentable de esta realidad es que en el ambiente escolar la violencia parece formar parte habitual de la cultura escolar tradicional, ya que un buen número de individuos dan constancia de haber tenido contacto con ella (Ortega, 2010).

Según Rivera (2011), “se entiende por violencia escolar cualquier relación, proceso o condición por la cual un individuo o un grupo social viola la integridad física, psicológica o social de otra persona” (p.20); a esto se agrega el uso intencional de amenazas, de la fuerza física o el poder contra otra persona, grupo o comunidad, que resulta o tiene altas probabilidades de ser afectada con lesiones, daño psicológico, problemas de desarrollo o de privación. De acuerdo a estos planteamientos, es evidente, como afirman Ramírez-López y Arcila-Rodríguez (2013), que la violencia se centra en relaciones de poder, mediadas por el desequilibrio o desigualdad, donde unos buscan, por medio de métodos coercitivos, forzar la voluntad de los demás con el ánimo de obtener sus propios fines. Esta realidad ha concitado la atención popular, provocando, de acuerdo a la percepción de Hymel y Swear (2015), que la dedicación a este tema a partir del año 1970 ha crecido de manera exponencial.

La violencia en las escuelas es un componente de la vida escolar, y como expresa Saucedo (2010), “es producto del conjunto de participaciones socioculturales de los actores del centro escolar” (p.44). Está presente en la historia de la escuela y hoy debido a su magnitud ha salido del anonimato para revelarse como un problema que crece cada día y que ha producido un interés creciente, que además afecta a una gran

cantidad de menores (Boulton, 2013). La violencia escolar demanda de investigación y de acciones contundentes que ennoblezcan el papel esencial de la escuela y la fortalezcan para que pueda reorientar su misión y evitar que como receptáculo, donde convergen los problemas del entorno, no actúe con impotencia y se revitalice para cumplir con su misión esencial: la educación de la población. Es importante reconocer que “los docentes y la escuela deben afrontar la difícil tarea de proteger, educar y enseñar en tiempos difíciles y de gran turbulencia social, en los que no siempre es sencillo lograr la meta del interés superior del niño, tal como lo establece la Convención sobre los Derechos del Niño” (UNICEF, 2013, p.6).

2.1.2 Educación para la convivencia escolar

Convivir en paz es una responsabilidad compartida por la familia, la escuela, la comunidad. La escuela como agente de la educación formal de niños y jóvenes tiene la misión fundamental mediante el proceso educativo de desarrollar estrategias que fomenten la armonía en todos los contextos, principalmente en la convivencia escolar. Es en la escuela a través del diálogo, la cooperación, la tolerancia, respeto a los derechos de los demás, donde se pueden formar ciudadanos con las competencias necesarias para vivir en paz.

La educación para la paz en la convivencia escolar es un anhelo que surge precisamente de acontecimientos compulsivos, donde la violencia ha tenido una expresión crítica, como es la segunda guerra mundial. Producto de esta triste realidad surgen movimientos que claman por la paz social, cuyas raíces se cimentan en la fuente donde emergen en gran medida las actitudes, los sentimientos y la visión de lo que será el futuro de la calidad interrelacionar del individuo; estos movimientos reconocen en la educación formal e informal la fragua que hace posible la materialización de estas aspiraciones. Coherente con estos principios, Santos-Guerra (2004), en sus exposiciones propugna por el reconocimiento de la educación como el

proceso en el que las instituciones deben desplegar todo su esfuerzo para que sea posible la promoción de la paz como una cultura en la formación del individuo.

Frente al panorama mundial de violencia generalizada en las escuelas se impone reconocer la presencia de un problema que tiene su raíz en causas comunes, que aunque varíande acuerdo al contexto, sus manifestaciones coinciden por los efectos que producen en la población escolar. Es urgente priorizar la educación para la convivencia y la paz en las escuelas, como medida política de estado, ya que de ello depende en cierta medida el clima social que impere en las relaciones de los ciudadanos.

No bastan los esfuerzos que se hagan en el seno de la familia si no existe coherencia con las estrategias que se ponen en práctica en las aulas. Instituciones mundiales se han pronunciado y expresado su preocupación sobre esta problemática y las consecuencias de una ineficaz educación de la convivencia escolar. Esto mereció que las Naciones Unidas por una Cultura de Paz y No Violencia (2001-2012), proclamaran como una de sus metas, apoyar políticas educacionales que favorecieran la no violencia y la cultura de paz. Esto fue convertido por la UNESCO como una de sus principales líneas de acción para el bienio 2008-2009. En este sentido es importante valorar los resultados de la investigación efectuada por Fernet (2012), en los que se destaca la necesidad de la ejecución de programas de educación que apoyen los esfuerzos que se realizan para prevenir la violencia en las instituciones escolares.

La educación para la convivencia escolar demanda de acciones concretas, que procedan de una macro planificación, sustentadas por las instituciones responsables de la formación de los educandos; estas deben ser enmarcadas en procesos sistemáticos, que promuevan el desarrollo individual y colectivo y que,

además, fomenten diversas y adecuadas formas de conceptualizar los acontecimientos y de actuar frente a los conflictos en forma pacífica y respetuosa.

Estos conceptos son avalados en la Resolución emitida en República Dominicana con el No. 420-2011, del 17 de junio 2011, que en su política No 3 establece el cumplimiento de la revisión periódica, la difusión y aplicación del currículo para garantizar la comprensión lectora y el desarrollo lógico matemático en el Nivel Básico y promoción de una cultura de su cumplimiento, desde una perspectiva de formación en valores que oriente el desarrollo humano integral, consolidando todas las demás dimensiones de la ciencia en los niveles educativos, así como la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TICS) a los procesos educativos (Naciones Unidas, 2013). Ese informe nacional fue presentado con arreglo al párrafo 5 del anexo de la resolución 16/21 del Consejo de Derechos Humanos, República Dominicana).

Si no existe una voluntad comprometida con la paz social no se producen los cambios que se requieren para lograr la estabilidad en la convivencia escolar, ya que no bastan medidas ocasionales ni modelos inoperantes de convivencia, porque la dimensión de esta situación requiere del involucramiento de todos los sectores de la comunidad, en la que sus miembros asuman esta problemática con la dedicación y el interés que amerita. La calidad de la convivencia es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa, sin excepción. Asimismo, ella constituye un proceso transformador, dinámico y diverso. Por tanto, no admite un modelo único, si bien es necesario explicitar un mínimo común de requerimiento para todas las comunidades educativas del país.

Una misión de la educación es proporcionar a los estudiantes las herramientas para vivir su ciudadanía fundamentada en principios democráticos y en valores para aprender a convivir en sociedad; para esto la educación debe ir más lejos de

encasillarse en marcos teóricos que promuevan el dominio de conocimientos, y dedicar atención al desarrollo de habilidades para la vida a través de procesos que combinen aprendizajes de conceptos con pautas y acciones que enseñen a valorar el sentido de la vida, particularmente en comunidad, y con esto trascender la formación de la juventud hacia aspectos puntuales en los que se justifiquen los fines de la educación.

Los grandes cambios en las estructuras sociales demandan de estrategias centradas en las necesidades actuales y de currículos que conduzcan a procesos de enseñanza y de aprendizajes, centrados en los alumnos, en los que estos sean considerados como agentes de paz en medio de situaciones conflictivas. Se impone la apertura al diálogo y a la tolerancia para contrarrestar el autoritarismo y el absolutismo y se prioricen aprendizajes que conduzcan al equilibrio de derechos y deberes, y con esto el reconocimiento de la necesidad de una interrelación democrática y una cultura de paz.

Se reconoce en la educación el medio de que dispone la sociedad para impulsar la armonía, el desarrollo y las condiciones para lograr conquistas individuales y colectivas. La UNESCO (2008), por ello, ha definido la educación como un derecho humano fundamental y un bien público, señala además que: “El derecho a la educación hace posible el ejercicio de otros derechos humanos fundamentales y, en consecuencia, el de la ciudadanía (p.45).

Aspirar a una educación de calidad es trabajar para que los educandos adquieran conciencia de sus derechos y de sus deberes. A estas prerrogativas se añaden otras cualidades que humanizan las actitudes y los comportamientos que sirven de garantía para que los alumnos valoren, comprendan, fomenten amistades y relaciones cordiales con los compañeros; y el ambiente escolar sea un medio de

crecimiento y lugar donde se conviva en paz y armonía, y se avance hacia la formación de una educación democrática.

El avance de la globalización desencadena el desarrollo de procesos que se abren paso en el nuevo orden social, e impulsan la reestructuración de la organización de las instituciones, entre estas las educativas, que por su ámbito de acción y como formadora de los recursos humanos que se requieren para el desarrollo de la economía y productividad de los países, es objeto de atención y considerada como vértice del crecimiento económico. Estas concepciones coinciden con uno de los propósitos del Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC (2007), en el que se busca formar a las nuevas generaciones en valores, actitudes y habilidades ciudadanas tendientes a fortalecer la democracia, de manera que sus ciudadanos adquieran las competencias indispensables que les permitan desempeñarse y responder adecuadamente a las nuevas exigencias surgidas del creciente proceso de globalización.

El hecho de que millones de niños y adolescentes en el mundo sufran los efectos de la violencia escolar, como lo confirman Hickman, Jaycox, Schultz, y Barnes (2012), justifica la preocupación de las instituciones de servicio social, de los padres y de los responsables del proceso enseñanza de los centros escolares que perciben en esta situación las nefastas consecuencias de la realidad presente, en la que los antecedentes de situaciones violentas, entre estas, abuso en la escuela o participación en actividades delictivas constituyen factores predictivos de la violencia escolar (Jara, 2013).

Latinoamérica, tomando como referencia la salida a la crisis económica vivida por otros países, ante la alternativa de quedarse anquilosada o embarcarse en el tren que impone la globalización sigue el camino de esos países y apunta al desarrollo de la educación, como la vía más segura para dinamizar la economía e impulsar el desarrollo humano.

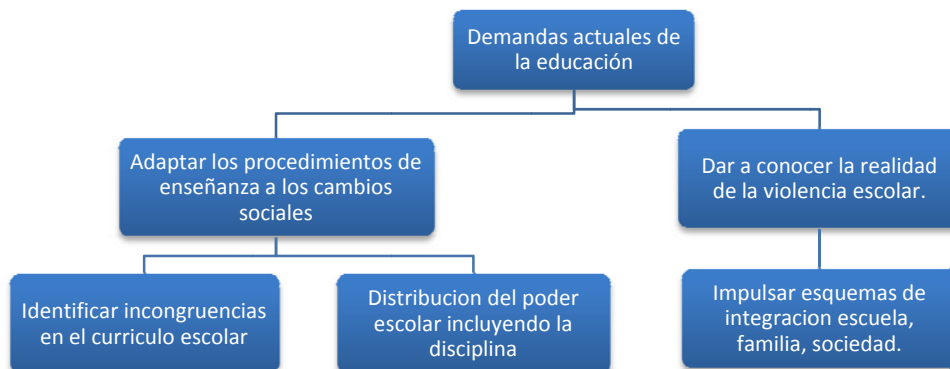
En este contexto es importante tomar en consideración las recomendaciones producidas en acuerdos internacionales y que contribuyeron a introducir reformas en el sistema educativo. Entre estos eventos es importante señalar la trascendencia de las Reuniones del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación (PROMEDELAC), la Conferencia Mundial sobre Educación para todos de Jomtien, y la constitución de la Comisión de Educación para el Siglo XXI, que elaboró “El Informe Delors”. Es justo reconocer el valioso y significativo aporte de estos foros que definieron las metas de la educación y establecieron la responsabilidad de la escuela como el lugar ideal para fomentar en las próximas generaciones una educación ciudadana, responsable, dinámica y colaborativa. Esto adquiere mayor relevancia y se institucionaliza en el Informe Delors (1997), cuando proclama que los cuatro pilares en los que se basa la educación a lo largo de la vida son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Para promover una educación que se fundamente en las reales necesidades de la población, se ajuste a las demandas que imponen los cambios sociales y se ejecuten programas que construyan una cultura democrática en la interrelación ciudadana, es necesario fomentar valores que tomen en consideración las demandas que se sugieren de la educación. Ello se ilustra en la figura 1, donde se presentan las demandas actuales de la educación.

Ovejero y Rodríguez (2005) reconocen la importancia del estilo educativo que prevalece en el centro escolar; expresan que los rasgos del currículum, los métodos docentes y evaluativos, cuando no son los adecuados para la promoción de conductas de cooperación y tolerancia, promueven la competitividad y el individualismo, actitudes que los niños muestran a la hora de elegir a sus compañeros de tareas escolares. Estas consideraciones se refuerzan con los planteamientos de Torrego (2012), quien destaca la importancia de las técnicas y procedimientos de enseñanza y

las habilidades del profesor en el manejo de conflictos y en su capacidad para orientar situaciones que presagian violencia en el proceso educativo.

Figura 1. Demandas actuales de la educación



Fuente: III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos, UNESCO, San José, Costa Rica, 2008.

El enfoque con el que se diseña el currículo debe estar en coherencia con las necesidades de la convivencia escolar; se deben priorizar los contenidos actitudinales, cuyo manejo puede reorientar el comportamiento de los escolares. También es importante valorar el rol que tiene la integración del alumnado en la vida del centro escolar y cómo repercute su actuación en la efectividad de la aplicación de normas en la regulación de la disciplina en el aula.

Se atribuye a la familia un papel protagónico en el equilibrio de la formación escolar. Considera Torrego (2012) que la educación no cumple con su compromiso social si la escuela no integra en sus programas de desarrollo a los diferentes sectores en los que se encuentra localizada la escuela, ya que la sociedad está alerta a lo que acontece en la institución escolar y refuerza con su apoyo el papel educativo de esta.

Para que la educación cumpla con su cometido no puede obviar la formación en valores, ya que mediante la asimilación de principios y convicciones fundamentados en el respeto, responsabilidad y libertad es posible que se formen educandos con las competencias para convivir pacíficamente; esto se concreta, de acuerdo a Lederach (2000) a través de programas enfocados en la solución no violenta de conflictos. Se plantea que el adecuado manejo de variables y condiciones que forman parte del proceso educativo que se desarrolla en el aula, determinan la calidad de la formación de los educandos. Entre estas variables es importante considerar las que se presentan en la tabla 1, cuya selección responde a estos criterios.

Tabla 1. Variables que forman parte del proceso educativo

VARIABLES	DESCRIPCIÓN
Proyecto educativo de centro.	Un PEC que favorece el desarrollo de valores relacionados con la convivencia escolar está orientado a fortalecer el proceso educativo. Esto se evidencia si promueve la tolerancia, la no discriminación, justicia, equidad, respeto a los demás, entorno y centro escolar.
Integración de los alumnos en el gobierno del centro escolar	Fortalecer los derechos y deberes de los estudiantes, su integración en los consejos de decisión, participación en las asambleas, es promocionar la madurez y compromiso social, la conciencia ciudadana, formación cívica; es trabajar en el crecimiento educativo de la población.
Formación humana e intelectual del maestro	La sociedad actual vive la rápida producción e innovación del conocimiento, pero es imperante que sugestión se desarrolle por personas que posean la formación profesional y el concepto claro de qué se enseña, cómo enseña, por qué se enseña, trascendencia de lo que enseña, pleno dominio de los contenidos que enseña y actualización continua de su formación pedagógica e identificación de su crecimiento humano. De acuerdo a Foxley (2010), de nada sirven las buenas intenciones de los docentes si su actuación no está respaldada por una conciencia común de utilidad y mejora en preparación y

	manejo del currículo.
Relaciones democráticas entre pares	Educación para la convivencia escolar requiere ofrecer oportunidades para que los alumnos desarrollen relaciones democráticas y puedan ser críticos, solidarios, participen en actividades donde deliberar para tomar decisiones, respetar la opinión de los compañeros, y propiciar la convivencia con los diferentes integrantes de la comunidad educativa en contextos disidentes.
Prevalencia de un clima escolar seguro y agradable para los alumnos.	Un clima escolar donde las condiciones psicosociales sean cordiales y respetuosas, proporcionen seguridad en la actuación de los educandos; esto contribuye a los planteamientos de Milicic y Arón (2000), Bris (2000), y Fundación Chile Unido (2002), al desarrollo en los educandos de una personalidad emocionalmente equilibrada, a propiciar condiciones favorables para el aprendizaje y a que los estudiantes se sientan protegidos y seguros. Por el contrario, un clima escolar en el que prevalecen interrelaciones irritantes, incómodas y discordantes provocan inseguridad, desconfianza, sensación de rechazo, inhibición en la participación, en sentido general se produce menoscabo en el desarrollo psicosocial de los alumnos.
Manejo adecuado de los conflictos.	En la convivencia escolar es importante educar a los alumnos a desenvolverse con una actitud pacífica en situaciones en las que se presenten conflictos, y en las que los niveles de incertidumbre pueden conducir a tomar decisiones agresivas. Se les debe enseñar a identificar el conflicto, a manejarlo con ecuanimidad, sensatez, actitud crítica y justa, apoyándose para esto en la comunicación, la reflexión y el diálogo en la solución de los mismos.
Currículo centrado en el alumno	El currículo debe responder a las necesidades psicosociales y biológicas de los educandos, a cuyo alrededor deben girar sus componentes; en este sentido Ortega Del Rey, Córdoba y Romera (2008) explican que sus componentes han de dar paso a la valoración y al reconocimiento del papel que las emociones, los

	<p>sentimientos, las actitudes y los valores juegan en el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes; estas son condiciones imprescindibles para que la convivencia escolar sea un proceso que fomente la educación en valores humanos y sociales.</p>
<p>Definición de normas de procedimiento en la escuela.</p>	<p>Disponer de directrices que indiquen los códigos de comportamiento en los diferentes escenarios de la institución escolar es imprescindible para garantizar el respeto a la individualidad, sentimientos, derechos y deberes de los alumnos. Las normas, expresan las reglas, lineamientos y procedimientos que se deben o no poner en práctica dentro y fuera del aula, para hacer posible una convivencia democrática, fundamentada en una disciplina que fomente el desarrollo de valores. Las normas no son valores en sí mismas, pero constituyen en la opinión de Puig(1993) una manifestación y un soporte externo-interno de los valores que influyen y acaban adquiriendo los individuos.</p>
<p>Vinculación de la familia a la escuela.</p>	<p>La escuela se fortalece con el apoyo, colaboración, asistencia de la familia en las actividades institucionales, en el seguimiento a los hijos, participación en el desarrollo curricular y aportes en la solución de conflictos; la educación es una tarea compartida por escuela y familia, que se refleja en la convivencia escolar.</p>
<p>Evaluación frecuente de los niveles de satisfacción individual y del grupo.</p>	<p>Varias investigaciones confirman que aproximadamente el 60% de las habilidades necesarias para el desempeño adecuado de las tareas básicas escolares requieren de un estado emocional que favorezca su disposición para realizarla. Llevar un control mediante procesos de evaluación a corto plazo de los estados emocionales de alumnos, tanto personales como de equipos de trabajo.</p>

2.1.3 Estudiantes y profesores como actores de la violencia en los centros escolares.

Las manifestaciones de la violencia escolar imposibilitan que esta pueda ser concebida como un fenómeno homogéneo, ya que se identifique con las mismas características en distintos contextos, ya que involucra a los alumnos y docentes de la convivencia escolar y adopta distintas formas de acuerdo a las circunstancias. Esta realidad hace que su análisis responda a los criterios con que se enfoque este problema social, que depende en muchos casos, de acuerdo a la percepción de Davis y Newstrom (1999), a la visión que tiene el observador y al marco de referencia de sus experiencias y valores. Pero lo que está claramente definido es que en la convivencia escolar se identifican alumnos que abusan de otros alumnos, de alumnos que se convierten en victimarios de sus profesores y, por último, profesores que maltratan a sus alumnos.

Es preciso identificar la personalidad y participación de cada uno de los actores de la violencia escolar. En esta participan los alumnos y los docentes, quienes indistintamente pueden ser víctimas y agresores en situaciones diferentes y en otras ocasiones actuar como espectadores (Avilés, 2002; Olweus, 1999). De manera que agresor, víctima y espectadores constituyen las categorías que integran los actores principales de la violencia escolar.

En la violencia que se desarrolla entre los estudiantes de un curso se puede reconocer a los agresores porque generalmente actúan como tiranos y causan en sus víctimas lesiones que pueden afectar el área física, psicológica y a las pertenencias del individuo; se realizan hurtos, empujones, humillaciones, golpes, uso de armas de diferentes tipos y ataques sexuales. Rigby (2003) y García (2010) confirman que este fenómeno es universalmente conocido como bullying, concepto que se refiere a distintas situaciones de intimidación, acoso, abuso, hostigamiento y victimización que ocurren reiteradamente entre escolares. Palomero (2012), expresa que en este contexto los chicos pasan a convertirse en objeto de rechazo, de burla y agresión por

parte de sus propios compañeros y como atestiguan Bettencourt, Farrell, Liu, & Sullivan (2013) en sus hallazgos verificaron que en el transcurso de su vida escolar tanto las víctimas como los agresores tienden a mantener estabilidad en su comportamiento por lo que se les identifica con este perfil.

Un indicador que revela el nivel de calidad de la convivencia escolar es el tipo de relación que se desarrolla entre el personal docente y los estudiantes. González y Paoloni(2015) expresan que la relación profesor-alumno puede ser enfocada desde varias perspectivas, entre estas merece especial reconocimiento la atención que el maestro dedica a las necesidades socio afectivas del alumno. Sorpresivamente la relación profesor-alumno ocupa la atención de los analistas, que observan con preocupación como el bullying que caracteriza el dominio de un estudiante sobre otros, ha traspasado los límites de esta disfunción para vulnerar la relación profesor-alumno. En esta relación debe prevalecer el respeto y la cordialidad; por el contrario se violenta la dignidad del profesor, y es objeto de la violencia de sus alumnos mediante agresiones de diferentes tipos.

Los estudios realizados por Cava, Estévez, Buelgay Musitu(2013), en los que se analizaron aspectos relacionados con comportamientos agresivos de los adolescentes hacia las autoridades escolares, dan a conocer que en estas conductas influyen actitudes generadas en experiencias en las que los estudiantes han vivido situaciones de riesgo, entre las que citan conductas predelictivas. Por su parte Becerril (2013), analiza las formas de violencia en las que los alumnos difaman a los profesores mediante denuncias referentes a su personalidad humana y profesional, en las que lesionan su prestigio; en otros casos lo extorsionan apoyándose en situaciones interpretadas a su libre albedrío o inventadas, como respuestas a una situación insatisfecha.

En México la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE, 2014) elaboraron un documento en el que denunciaron las diferentes formas de maltrato que emplean los estudiantes contra los docentes en los recintos escolares. Señalaron, a modo de alerta, que esta situación ocasiona que los mentores estén más preocupados por su seguridad, en lugar de enfocarse en la educación; expresaron que las formas más comunes de maltrato consisten en insultos, desobediencia a la autoridad del maestro, menosprecio a las normas de convivencia establecidas en el aula, empujones, golpes, robos, lesiones a las pertenencias del maestro (vehículo, vestimentas, prendas).

En ocasiones los maestros en el uso desmedido de sus atribuciones violan la ética de la labor docente e irrespetan a los estudiantes. En este sentido, las investigaciones desarrolladas por Gómez (2013), concluyen que la revisión de la producción científica en el tema, muestra que ésta se ha concentrado en estudios donde los docentes son el eje en torno al que gira la violencia a los alumnos. El acoso escolar de los docentes a los alumnos tiene una connotación particular, pues mientras los alumnos que participan en una situación de violencia entre pares ocupan una posición en el contexto del grupo escolar, cuando es un maestro que maltrata a sus alumnos hay una situación de desequilibrio, en la que el alumno se encuentra en una posición de desventaja por la jerarquía que posee el maestro y que le otorga poder para tomar decisiones, pudiendo en algún momento estar determinada por una actitud arbitraria.

De acuerdo al análisis de Cabezas (2008), las estadísticas revelan que las agresiones más comunes de los maestros a sus alumnos suelen ser de tipo verbal, seguidas por las físicas y por las de índole social (discriminación, rechazo), siendo bajos los índices de acoso sexual y amenazas, con armas los menos frecuentes. Las cifras han aumentado y se están convirtiendo en una señal de alarma. Este tipo de violencia se manifiesta en intimidaciones, maltratos físicos, maltratos psicológicos,

violencia verbal, humillaciones, arbitrariedades, estigmatización de alumnos, manipulación de la evaluación escolar. Incluye además expulsiones de alumnos del aula y en casos más severos expulsión de la escuela. También se registran las denominadas relaciones confusas, que pueden ser de tipo pasional y que se expresan mediante mensajes, caricias, encuentros privados, en los que se lesiona la dignidad de los estudiantes. De esta manera el maestro se convierte en el victimario de sus alumnos.

En la convivencia escolar el maltrato de los maestros a sus alumnos se efectúa con frecuencia en forma sutil, en ciertos casos es imperceptible. Otras veces ocurre en un ambiente de tensión que altera el desenvolvimiento de la clase, donde se cohibe la participación de los estudiantes, se imponen castigos que afectan la psicología, y hacen que estos se sientan humillados, ridiculizados y temerosos. Esto provoca el incumplimiento de sus deberes escolares y violación de las normativas, que manejadas con cuidado por los maestros evitarían fatiga, fracaso y deserción.

Seguendo a Kornblit (2007), se puede afirmar que el maestro además de facilitar el aprendizaje tiene las herramientas para mejorar el vínculo entre los alumnos, ya que cuando los docentes intervienen en los problemas de convivencia, disminuyen sensiblemente la cantidad de episodios de violencia sufridos por los estudiantes.

2.1.4 Principales manifestaciones de violencia en el ámbito escolar

Las confrontaciones entre los estudiantes constituyen una forma más de la manifestación de la violencia en la convivencia escolar; en el salón de clase las actitudes de los escolares se desvirtúan y en lugar de fomentar el respeto y la solidaridad, impera el conflicto, la agresión, el maltrato; esto fortalece el progresivo menoscabo de la convivencia escolar, lo que se constituye en un reto para el sistema

educativo en el que la preservación de la dignidad de sus integrantes debe ser una prioridad de primer orden.

Las publicaciones de conflictos entre los miembros de un curso son alarmantes; su descripción además de insólitas, trascienden no solo al sistema educativo, sino también a instituciones oficiales y organizaciones sociales en cuyos programas han incorporado como eje transversal, actividades que hacen posible el desarrollo de actitudes que promueven la seguridad física, emocional y espiritual de los alumnos en los centros escolares. Esta es una alternativa que contrarresta la violencia verbal y física y la exclusión social que se registra en las escuelas y donde, de acuerdo a la experiencia de Palomero (2012) el desprecio y el abandono también están presentes y provocan que los educandos sean víctima de rechazo, de burla y de agresión por parte de sus propios compañeros.

Blaya, Debarbieux, Del Rey, y Ortega (2006) verificaron en un trabajo realizado en Francia, que el 21% de los estudiantes han sufrido agresión física por algún compañero de clase, en tanto que el 69% expresó ser insultado (Smith, 2003), resultados aproximados a esos se obtuvieron en Brasil (Abramovay, 2005), Inglaterra (Smith, 2003), Nicaragua (Ortega, 2005), Chile (García y Madriaza, 2005) y en Groenlandia (Granado, Pedersen, y Carrasco, 2003). A su vez Díaz-Aguado, Martínez, y Martín (2013), emplearon medidas más restrictivas que las usadas comúnmente en este tipo de estudio, no obstante los resultados revelaron que el 4% de la población investigada había sido víctima de acoso escolar.

Estas experiencias han conducido al planteamiento de diferentes tipos de violencia escolar:

- Problemas de disciplina: Comportamientos en los que los alumnos violan las reglas de conducta establecidas por la institución escolar.

- Disrupción en las aulas: es una situación en la que el alumno impide con su comportamiento el desarrollo normal de la clase. Maltrato entre compañeros (acoso, intimidación, victimación) como agresión psicológica que tiene graves consecuencias.
- Violencia física: es la agresividad física hacia persona, es con el vandalismo y el acoso sexual la que más repercusiones sociales conllevan.
- Vandalismo y daños materiales: agresividad contra las víctimas, contra sus pertenencias y de la institución escolar.
- Maltrato entre compañeros(bullying). Violencia repetida constantemente por un agresor a un individuo que es incapaz de defenderse.
- Acoso sexual: generalmente suele ser una manifestación oculta de conducta antisocial.
- Exclusión social: rechazo de que son víctima algunos alumnos por su condición étnica, religiosa, origen, rendimiento académico.
- Cyberbullying: comprende la violencia que se ejerce por medios electrónicos.

Otros autores como Charlot (1997), consideran que en la escuela se evidencian tres formas de violencia, las que se clasifican en tres niveles, a las que integra otra subclasificación:

- Violencia: en esta incluyen golpes, violencia sexual, infligir lesiones, robo, crimen y vandalismo.
- Incivilidad: integrada por humillación, falta de respeto, grosería.
- Violencia simbólica o institucional: Esta comprende acciones contra los estudiantes oprimidos y obligados a aprender por la persona que ejerce la función de enseñar. Bosacki (2005) expresa que cuando la violencia está sometida a la ley del silencio, entra en la categoría de violencia simbólica. La difamación que sufren algunos educandos forma parte de esta clasificación y en que la víctima es objeto de agresión por su identidad sexual, por su dignidad, le

obligana mantenerse en silencio, aunque desee hablar sobre una situación en particular.

Dupaquier (1999) plantea que solamente deben considerarse como violentas las conductas que transgreden las normas establecidas en la escuela y que en consecuencia ocasionan problemas. Desde esta visión distingue las siguientes formas de violencia en los centros escolares:

- Violencia hacia el material individual: robo y extorsión.
- Violencia en contra de la propiedad colectiva: vandalismo
- Violencia verbal y moral en contra de profesores, alumnos y funcionarios
- Violencia difusa

Además de las formas de violencia nombradas, Perche (2005), plantea que en la interacción escolar se desarrolla la violencia difusa. Esta proviene de la comunicación verbal entre los alumnos, es casi imperceptible y en su gestación se originan y fortalecen agresiones sin que el maestro lo advierta; se expresa en forma física mediante juegos psicológicos, chantajes, burlas, ofensas e intimidaciones que definitivamente causan angustia y temor entre los alumnos.

De esta realidad Souto (2000), extrae dos formas de violencia. Estas las identifica como:

- Violencia objetiva: comprende golpes, robos, agresiones.
- Violencia subjetiva o simbólica: en esta se integran actitudes hostiles, como el desprecio, la desconfianza, el rechazo escolar, trato despectivo, chistes discriminatorios y todo tipo de maltrato verbal.

Moreno (1998) profundiza este tema y se refiere a dos grandes formas de violencia escolar:

- Las visibles: comprende agresiones, disrupción y vandalismo.
- Las invisibles: generalmente estas no son percibidas por los profesores porque no se evidencian concretamente, entre estas el acoso sexual, extorsiones, intimidación.

Por el impacto que producen en la interacción escolar, en este estudio se analizarán la violencia física, verbal y sexual, exclusión social, y disrupción en el aula.

Violencia física:

En el salón de clases, sus integrantes cuando no encuentran en la comunicación verbal la solución a sus diferencias recurren a la violencia física, la cual está ligada a la dinámica de la escuela en la que se desencadenan en la relación de pares enfrentamientos que conducen a hechos violentos en los cuales niños y adolescentes encuentran una forma de expresar su inconformidad (Quiroga 2012). La OMS (2002), conceptualiza la violencia física como toda lesión que mediante golpes, mordeduras, lesiones o cualquier otra forma de violencia produzca daño físico a una víctima. Coleman (1963) prioriza la violencia física como la forma más frecuente de violencia en los centros escolares.

La violencia física puede ser directa, e indirecta (Defensor del Pueblo – UNICEF, 2007). Es directa cuando el agresor golpea, da palizas, patadas, empuja, muerde, araña, hala el pelo, pellizca a la víctima; es indirecta cuando hay destrozo de materiales personales o a la institución. A diferencia del primer tipo, la violencia física indirecta aparece enmarcada por la dinámica institucional, o sea que esta forma de violencia física no parece resultar exclusivamente de dinámicas extra-escolares que invaden la institucionalidad escolar, sino que se origina en la dinámica de interacción en el interior de la escuela. En ambos casos este tipo de violencia no se da únicamente entre alumnos, también ocurre alumnos y maestros. Afecta la integridad

física de las personas, su dignidad y autoestima y puede llegar a niveles de peligrosidad en los que se han registrado hasta la muerte de estudiantes y profesores.

Para la preservación de la salud física y estabilidad emocional de los estudiantes es importante ponderar las declaraciones de Plan Internacional Perú (2009) en las que expresa que "Si el castigo físico y humillante no es condenado en todos los ámbitos, si no se acompaña la legislación con garantías apropiadas y, sobre todo, con decididas campañas educativas, ninguna política contra la violencia que afecta a niños, niñas y adolescentes será exitosa" (Plan Internacional Perú, 2009, p.9)

Violencia verbal

La violencia verbal es un tipo de agresión psicológica mediante la cual se maltrata a otra persona haciendo uso de la comunicación oral y el empleo de recursos orales que acompañan a la voz, como es el volumen, entonación y tono con que se habla a un compañero de la escuela.

Mediante el empleo de la violencia verbal se expresan ideas y sentimientos encaminados a insultar, intimidar, humillar y ofender a las personas a las que se dirigen, ya sea mediante un diálogo o respuestas agresivas. También, como expresa Valadez (2008), dominar y exhibir el poder y autoridad en la forma de hablar, con la intención de fomentar sentimientos de impotencia, vejación, vergüenza, rabia y humillación.

Las conclusiones de las investigaciones de Aravena (2005) y Díaz-Aguado (2007) coinciden en que en la comunicación verbal es habitual utilizar insultos, llamadas o mensajes telefónicos ofensivos, apodos de mal gusto, lenguaje descompuesto y el empleo de expresiones hirientes, con los que se causan daños a la autoestima del sujeto. Este tipo de violencia en muchos casos es casi imperceptible, por lo que es

difícil observar su ocurrencia, igual que los daños que produce debido a que éstos se enmarcan en el área psicológica del individuo.

En el trabajo realizado por Arellano, Chirino, López, Y Sánchez (2007) en Venezuela, se concluye que existe entre los educandos de la unidad educativa Manuel Bellosomtrato verbal, demostrado a través de un alto porcentaje que utilizan comentarios degradantes, emplear palabras ofensivas cuando se dirigen a otros compañeros; además de gritos, tono de voz dominante y amenazas, utilizan frases como: ¡tú no aprendes!, ¡te lo dije!, ¡si eres bruto! y afirmar que conocen a jóvenes que someten a algún compañero mediante insultos, apodos, burlas y críticas. Estos resultados se aproximan a las conclusiones obtenidas en el estudio *Agresividad y violencia, el problema de la victimización entre escolares*, de Ortega y Mora-Merchán (1997), y al estudio *Hacia una Comprensión de la Violencia o Maltrato entre Iguales en la Escuela y el Aula*, de Contreras (2007), quienes coinciden en reconocer el daño de que son víctima los estudiantes. Esto sucede, sobre todo, porque de ellos se ríen, se burlan, critican su aspecto físico y sus calificaciones, la forma de caminar o hablar y se les habla en tono despectivo. Las consecuencias de la violencia verbal fueron presentadas por Cadigán (2003), quien dio a conocer en las conclusiones de sus investigaciones que los niños abusados verbalmente son más propensos a volverse víctimas de abuso, en etapas posteriores de su vida, a convertirse en abusadores y en personas depresivas y autodestructivas.

Violencia sexual

La violencia sexual comprende comportamientos compulsivos mediante los cuales se obliga a otra persona a participar en una acción de tipo sexual sin su aprobación, que le humillan y lesionan sus sentimientos más íntimos. En los centros escolares la violencia sexual se expresa mediante acciones físicas o psicológicas que afectan principalmente a las niñas por ser estas más vulnerables al acoso que

proviene de sus compañeros, de los docentes y personal administrativo de la institución escolar. Este tipo de maltrato no excluye a los varones quienes también son objeto de maltrato sexual. La discriminación social que asigna derechos preferenciales al sexo masculino por encima del sexo femenino contribuye a que en la escuela las niñas sean discriminadas y conceptualizadas como incapaces en la realización de tareas comunes a ambos sexos.

El estudio realizado por Cedib, Unicef, y Terre de Hommes (1997) conceptualiza la violencia sexual infantil como el proceso en el que se involucra a niños, niñas y adolescentes en actividades sexuales de cualquier índole, con o sin contacto corporal y con o sin violencia física, en las que el agresor busca la gratificación personal, sexual y la víctima padece abuso de fuerza y de poder por la asimetría natural de desarrollo y conocimientos con relación al abusador. Los autores agregan que es clara la responsabilidad de la escuela en la prevención del maltrato sexual, por considerar que es este el lugar idóneo para prevenir los riesgos, que en este sentido acarrea una inadecuada formación, lo que amerita enseñar a nuestros niños a cuidar su cuerpo, a respetar y hacer respetar sus derechos y los de sus compañeros.

Ampliando estos conceptos, los niños, niñas y adolescentes deben ser educados en correspondencia con su edad y capacidad comprensiva sobre la composición sexual del cuerpo humano, su importancia en la continuidad de la preservación de la especie humana, y el respeto y dignidad con que debe ser tratado su cuerpo desde una visión científica.

La escuela debe poner todo su empeño en evitar que los educandos adquieran una formación distorsionada sobre la función y uso de sus órganos, así como el valor de la sexualidad, para evitar resultados indeseados, que se traduzcan en daños que pueden ser irreparables porque afectan sobre todo la identidad sexual y el equilibrio emocional de la persona. Considerada como la violación a la dignidad de una persona

y más extendida en la humanidad (Volnovich, 2003), este concepto comprende todo el peligro de que pueden ser víctima los escolares cuando la escuela no pone en práctica la atención que demanda este tipo de violencia, para evitar que se puedan desencadenar trastornos mentales y problemas de conducta que lesionan el aprendizaje en los alumnos.

Exclusión social.

Entre las distintas formas que adopta la violencia en la interacción escolar se observan situaciones en las que se excluye de las actividades cotidianas de la escuela a alumnos por alguna condición cultural, rendimiento escolar, física, raza, sexo, religión, u otra condición, no responden al esquema que impera en el contexto en que este se encuentran. Por algunas de estas razones en el desarrollo de la clase, en los recreos y diferentes lugares del centro escolar a estos niños se les discrimina cuando sus compañeros no les permiten participar en la clase, o formar parte de un grupo de estudio, integrarse a las actividades extra clase, compartir en los juegos; también pueden ser tratados despectivamente e ignorados.

Giliberti (2013), en el trabajo *Sistema educativo, jóvenes y desigualdades sociales: un estudio sobre la escuela dominicana*, describe la forma como los alumnos sufren los efectos de la exclusión social inducida por motivos raciales, procedencia étnica, el color de la piel, convicciones religiosas y culturales. Además reciben motes e insultos por su forma de hablar, de vestir, de conducirse, por el rendimiento académico (Schwartz, Kelly, y Duong, 2013). Plan Unicef (2012) refuerza estas informaciones cuando da a conocer que “la discriminación por razones étnicas y raciales es una motivación relevante para el maltrato entre pares en las escuelas; pero este tipo de discriminación como práctica en la relación entre alumnos/as y maestros/as también es evidente” (p.7).

Esta realidad ha sido la base para la aparición de guetos en las escuelas, que se originan en la necesidad de los abusados de protegerse mediante el agrupamiento y definición de líneas de acción, para crear un sistema de protección de los agresores; esta iniciativa disgrega la convivencia escolar, pero ha servido de impulso para crear conciencia sobre los efectos negativos que produce la exclusión en el ámbito escolar y desarrollar programas encaminados, como lo confirman Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas (2013) para prevenir situaciones de conflicto y fomentar una convivencia escolar e intercultural positiva entre el alumnado. A estos autores se suma Muntaner (2013), cuando expresa que “es necesario, en definitiva, introducir mejoras que favorezcan y posibiliten más y mejores prácticas inclusivas para alcanzar mayores cotas en la calidad de vida de todo el alumnado” (p.35).

Los estudios de Faris y Felmlee (2014), centrados en estudiantes que han sido objeto de discriminación y rechazo, en los que se evidencian diferencias en su status dentro del grupo escolar son considerados de acuerdo a su percepción, como jóvenes socialmente vulnerables al hostigamiento frecuente, debido a que se ubican fuera del contexto de la mayoría del grupo a que pertenecen. Estos investigadores concluyen que, para la mayoría de los estudiantes, las ganancias en el estatus aumentan la probabilidad de victimización y la gravedad de sus consecuencias.

Disrupción en las aulas:

La disrupción en el aula constituye la preocupación más directa y la fuente de malestar más importante para los docentes. Cuando se habla de disrupción se alude a las situaciones en las que tres o cuatro alumnos provocan conflictos que interrumpen el desarrollo normal de la clase. Estas acciones conducen a agresiones cuyas implicaciones provocan situaciones de enfrentamiento entre los pares y entre éstos y los profesores, en las que hay implícitas expresiones de violencia, mediante insultos e irrespeto y desafío a la autoridad en el que se pueden efectuar diferentes niveles de violencia.

Los actos de interrupción obligan al profesorado a emplear cada vez más tiempo en controlar la disciplina. Es probablemente el fenómeno que más interfiere con el aprendizaje de los alumnos. Los estudiantes que dificultan el normal desenvolvimiento del profesor y la participación de los demás estudiantes en la clase, impiden, como lo afirman Volpe y Briesch (2012), que el profesor o profesora pueda impartir su clase y que los demás alumnos interesados en aprender, puedan seguirla con atención; esta situación obliga al docente a utilizar más energía, recursos y tiempo para lograr organización y disciplina en el grupo escolar.

Barrientos (2007), confirma que la interrupción puede ser considerada como “un acto de violencia por la forma como se manifiesta, por el alcance y las implicaciones que tiene” (p.1). En tanto que Biggio (2003), agrega que la interrupción en el aula lesiona la calidad del proceso enseñanza aprendizaje, porque los alumnos conjuntamente con actos disruptivos agreden a otros compañeros en los que se enmascaran conductas violentas, por lo que se considera como una manifestación de indisciplina. Benites (2012), estima que la interrupción fomenta un clima adverso para el aprendizaje, debido a que se genera un ambiente de malestar que provoca actitudes desfavorables en las relaciones entre los estudiantes y entre éstos y los docentes.

Problemas de disciplina.

Los hechos de interrupción, cuando traspasan la barrera del respeto, se convierten en actos de indisciplina. La frecuencia con que suceden ha concitado la atención de los medios de comunicación, que lo socializan en la población. Pastor (2002) y Sala (2001), confirman que la reiterada difusión de actos disruptivos en los medios de comunicación revela la frecuencia de estos comportamientos en el aula.

Si los alumnos se resisten a seguir las orientaciones del maestro, a no cumplir con las reglas de comportamiento en el aula, desafían la autoridad del

maestro y les hablan con palabras inadecuadas y en tono agresivo; se producen enfrentamientos en los que se escenifican hechos que presagian situaciones que pueden desembocar en escenas de violencia y donde además también el maestro en ocasiones maltrata a sus alumnos. Se puede concluir que en este contexto impera un ambiente de indisciplina.

Cuando se transgreden las reglas de buena conducta en el salón de clase se produce un ambiente confuso y desordenado, entonces es difícil que el maestro pueda enseñar y mucho menos que los alumnos aprendan, porque las relaciones humanas se desenvuelven en un ambiente de violencia. Esto explica que la indisciplina escolar sea un foco de atención en los docentes, particularmente por la frecuencia con que se produce. Goodson(1992)manifiesta que un número significativo de profesores estiman que la indisciplina escolar es el más importante de los obstáculos que estropean el normal desenvolvimiento de una clase.

El análisis desarrollado por Sus (2010), sobre la disciplina escolar, llegó a la conclusión de que la indisciplina es un problema común en la mayoría de las escuelas; este autor presenta a Perú como referencia para reafirmar que la indisciplina en el aula afecta, no solo el normal desarrollo del proceso educativo, sino también la interrelación entre los miembros de la comunidad educativa; agrega que no se sabe convivir en forma democrática y fraterna en las aulas.

Entre las variables que se vinculan al aprendizaje, la disciplina en el aula es considerada de alto valor por las implicaciones que tiene en el desarrollo psicológico y académico del educando, lo que ha motivado que en el transcurso de los años permanezca el interés por esta problemática y se produzca una proliferación de investigaciones cuyos objetivos apuntan a revelar las implicaciones de la indisciplina escolar. Dicho interés se evidencia en los trabajos de Wichman (1928), Kyriacu y Roe

(1988), Bock, Savnery Tapscott (1998), Defensor del Pueblo (2000), Tapscott(1998) y Coslin (1997).

Los resultados de la investigación de Gotzens, Castelló, Genovard, y Badía(2012), revelan que existe un distanciamiento entre la percepción que tienen los alumnos y la que tienen los maestros sobre la efectividad de los métodos que se ponen en práctica para paliar las situaciones de indisciplina. De acuerdo a estos resultados se observan acciones por parte de los docentes que según afirman los alumnos, no se ajustan a los patrones de intervención que amerita esta situación.

Maltrato entre compañeros, (bullying).

Históricamente el maltrato entre iguales es un fenómeno tan antiguo como la existencia de la institución escolar, y de alguna manera ha estado presente en la mayoría de los centros escolares del mundo mediante diferentes formas e intensidad, que varían de acuerdo con el contexto y con la cultura del medio social. Carozzo,(2013) y Smith y Sharp(1994), estiman que en esta interrelación se desarrolla un abuso sistemático de poder en el que se evidencia un desequilibrio entre el agresor y la víctima, en la que este último ocupa una situación de desventaja, que puede ser en capacidad física, inteligencia, habilidades. Estos criterios coinciden con los planteamientos de Rodkin, Espelage, y Hanish (2015), quienes conceptualizan la intimidación o acoso escolar desde el enfoque en el que se relaciona al agresor y a la víctima, se consideran las diferencias de poder entre ambos y se destacan el desequilibrio de fuerzas que determinan la posición y el predominio del agresor en este contexto.

El maltrato entre pares, conocido con los nombres de acoso escolar, hostigamiento escolar, matonaje escolar, o bullying (en inglés) es considerado como una forma característica y extrema de violencia escolar que se identifica de acuerdo a Avilés (2006), porque:

- Es repetida y mantenida en el tiempo, siempre lejos de la mirada de los adultos/as.
- Se realiza con la intención de humillar y someter abusivamente a una víctima indefensa
- Es parte de un abusón o grupo de matones que actúan con agresiones físicas, verbales y/o sociales.
- Es el resultado de la victimización psicológica y el rechazo grupal.

Estos conceptos se reafirman con la descripción que presentan Swearer y Hymel(2015), en la que expresan que el acoso escolar “es una forma compleja de agresión interpersonal, que puede ser a la vez un proceso de uno a uno y un fenómeno de grupo, que afecta negativamente no solo a la víctima, sino también al matón y a los testigos” (p.1665).

En síntesis y siguiendo a Arregi, Martínez y Fernández (2012), se puede concretar que el maltrato escolar es una acción:

- intencionada, que busca causar daño, miedo, angustia.
- en la que se presenta una relación asimétrica con desigualdad de poder entre el agresor y la víctima.
- recurrente y reiterativa.

Estudios desarrollados por la American Psychiatric Association (2013) informan que las consecuencias del acoso escolar son muchas y variadas; entre ellas resaltan: la depresión, ansiedad, trastornos de estrés, trastornos relacionados con los efectos de sustancias, intentos autolíticos y otras consecuencias nocivas. Con estos resultados coinciden los estudios efectuados por Gren- Landel- Aho, Carlsson, Jones, y Svedin (2013), Cooper, Clements, y Holt (2012).

La experiencia de Copeland, Wolke, Angold, y Costello (2013) fortalecen estas concepciones, cuando afirman que las consecuencias del maltrato entre pares no se limitan a la infancia y a la adolescencia; agregan que se ha verificado que personas que fueron víctimas en la infancia, tienen pre-condiciones para sufrir en la edad adulta problemas en su salud, dificultades económicas, conducta ilegal y de interrelación social, a diferencia de quienes no sufrieron los efectos de la violencia.

A su vez Bradshaw (2015), en el documento “Traduciendo investigación a la práctica de la prevención de la intimidación en el aula”, presenta un conjunto de recomendaciones encaminadas a prevenir el acoso escolar. Según esta experta, los esfuerzos de prevención deben ser sostenibles e integrados para lograr un cambio en la población afectada.

Olweus (1993, 1997) y Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, y Kaukiainen (1996) sostienen que los comportamientos de acoso se caracterizan por la continua repetición durante un prolongado periodo de tiempo, a lo que estos autores denominan criterio de periodicidad y cronicidad. Algunos investigadores lo consideran importante, pero otros como Monks y Smith (2013), plantean que este concepto tiene poco valor, porque descarta la posibilidad de considerar la relevancia de otros componentes que se relacionan con las consecuencias del acoso en las víctimas, como es el escenario y las situaciones en las que este se efectúa. A estas concepciones se añaden los criterios de Arce y Fariña (2011), quienes destacan la figura de la víctima, apoyados probablemente en lo que sostiene United Nations (1988), de que sin víctima no hay acoso.

Vandalismo y daños materiales.

Otra forma de violencia en la escuela que impacta a la comunidad educativa por su efecto material, es el vandalismo. Este fenómeno proyecta las acciones de los agresores más allá de sus víctimas, quienes no satisfechos con el maltrato físico que

infringen a sus compañeros, arremeten contra las pertenencias de sus víctimas, y a la instalación escolar. Desde el punto de vista de Postigo (2013), el acoso es una forma de control social porque el agresor doblega la voluntad de su víctima y lo convierte en un dependiente de sus decisiones, en los que ejerce su jerarquía y control.

El centro escolar no es solamente la estructura física, es el hábitat donde los alumnos socializan sus emociones, fracasos, dudas, alegría, incertidumbres y angustias. En este lugar se desencadenan inquietudes que no siempre la escuela puede satisfacer y que tienen en consecuencia la represalia de los alumnos, que actúan de manera violenta, en algunos casos contra la propiedad privada de los demás alumnos y de los profesores y en otras situaciones, contra la estructura física del recinto escolar. Esta reacción constituye, en la concepción de Trianes (2000), un daño intencionado contra propiedades de la escuela, incluye el robo para obtener ganancias materiales; esta acción se considera como una forma de violencia escolar en la que existe la intención, de acuerdo a Moreno (2003), de hacer daño y hasta destruir recursos materiales y la instalación física de la escuela.

La violencia contra la escuela, desde el punto de vista de Galvao (2010), se refleja principalmente en el vandalismo; esto pone en peligro la seguridad de los alumnos, de los docentes y la preservación de la planta física. Esta manifestación de la violencia escolar es objeto de atención como lo demuestra la investigación realizada por el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas para el año 2009, en la que se confirmó que más del 30% de los estudiantes participa en actos de vandalismo (Míguez y Tisnes 2008).

Cyberbullying

Otra forma de violencia que se genera en la agresividad provocada por el uso de medios tecnológicos es el cyberbullying. Es referida por Ortega, Calmaestra y Mora-

Merchán(2008) como un medio moderno de comunicación que interfiere en las interrelaciones escolares, provocando situaciones que en muchos casos son lamentables.En elcyberbullying se empleanllamadas vía electrónica, ya sea porteléfono, de un móvil, de un iPod, o la creación de slambooks, acoso en juegos online, blogs, en twitter, en espacios sociales virtuales con mensajes instantáneos y en chats (Rivers,Chesney, y Coyne (2011), cuyos mensajes seescapan de las manos de los maestros debido a que las accionesdelos agresores se ejecutan en espacios online y en momentos que este desconoce.

Luengo (2014), relaciona el cyberbullying con la violencia física, pero establece diferencias en cuanto al espacio virtual en que este se desarrolla, a la inexistencia de relaciones de tipo físico, ya la posibilidad de continuar la acción de la conducta violenta durante el tiempo que se desee, sin las interferencias que pueden impedir la violencia física.Los estudios efectuados por laDirección General de Prevención del Delito y Participación Ciudadana (2012), confirmanque la mensajería instantánea, las redes sociales y las páginas de video permiten mantener un espacio en el cual se puede continuar el ejercicio de la violencia escolar a través de mensajes de amenazas o videos agresivos e intimidatorios. Los riesgos del uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) son investigados por científicos de diversas áreas, entre las cuales la neurociencia está a la delantera por considerar la relación que tiene con el sistema nervioso y en consecuencia con la conducta y actitudes del individuo(Mercenich, 2013).

A esto se agrega queel número de usuarios de internet crece cada vez más, y es más utilizado en todos los ámbitos de la vida (Asociación Mexicana de Internet (2011). Esta disponibilidad da oportunidad a que los escolares tengan a su disposición nuevas formas de comunicación que con frecuencia es utilizada para trasgredir el respeto a sus compañeros y en las que emplean distintaherramientasque le sirven de guía para

lograr sus objetivos (Gázquez, 2014) y en los cuales el cyberbullying se fortalece y provoca sentimientos violentos que pueden generar comportamientos agresivos.

2.2 Evaluación de la Convivencia Escolar

2.2.1 Evaluación y convivencia escolar

En las normativas y políticas que establecen la mayoría de los países como directriz para el desarrollo de la convivencia escolar, se plantea la educación en valores como una garantía para que sus integrantes aprendan a convivir en el espacio donde transcurren gran parte del día y no sea este una burbuja donde se entretejen la violencia y el riesgo.

En las consideraciones de Casassus (1999), la violencia y el riesgo propician el clima en el que con anticipación se puede afirmar que el desarrollo de valores sociales es incierto. Olweus (2002), nutre este aspecto de la evaluación de la convivencia escolar cuando plantea su inquietud referente a la atención que se ha dedicado a los aspectos psicométricos del sujeto. Este autor considera que la atención ha sido mínima, con relación a la cantidad de estudios que se han publicado referentes a los instrumentos orientados a valorar el efecto del acoso escolar. Olweus (1996) reconoce el papel de los actores de la violencia escolar y destaca la participación de los observadores, a los que clasifica en reforzadores, si cooperan con el agresor, y en pasivo, si se limitan a tolerar la situación observada.

Verificar qué sucede en la interacción escolar es determinante para disponer de un diagnóstico que informe sobre cuáles son las características que prevalecen en el clima escolar. Para lograrlo es preciso evaluar continuamente el contexto, ya que como proceso, la evaluación vista en la concepción de Pila (1997), es un componente

integral del proceso educativo que debe realizarse de manera continua y sistemática. Esto es posible, en la concepción de Ruiz (2013), porque la evaluación es:

- Consustancial a todo proceso educativo
- Referida a todos los aspectos del currículo
- Un proceso que investiga para mejorar, para innovar
- Un componente del currículo que no solo trata de constatar resultados, sino de valorar el grado de internalización, de afianzamiento del cambio para seguir avanzando.

La práctica de la evaluación de la violencia escolar es un proceso que implica cuidado en su ejecución y en la selección de los instrumentos que se utilizan, con el fin de garantizar la confiabilidad y validez de los resultados obtenidos, y evitar que se repitan prácticas incorrectas. Los instrumentos que se utilicen deben responder a los propósitos de la evaluación que se va a realizar

Es recomendable evitar que se desnaturalice el proceso de evaluación por las consecuencias que tienen sus resultados en los procedimientos que se ponen en práctica para la superación de las dificultades diagnosticadas, por lo que se recomienda poner en práctica las sugerencias que proponen Felix, Sharkey, Green, Furlong, y Tanigawa, (2011) orientadas a lograr:

- a) "La facilitación de una definición a priori de evaluación de la violencia escolar:
- b) Los diferentes marcos teóricos empleados.
- c) El objeto de la evaluación y tipo de instrumento de medida:
- d) La adecuación evaluación-definición" (P.59).

De acuerdo a esta práctica la indefinición de conceptos claves en la evaluación de la violencia entre los estudiantes e interpretada a partir de los criterios de las personas que intervienen en este proceso facilitan que términos como violencia escolar, bullying, maltrato, acoso escolar, ciberbullying carezcan de consenso sobre su

naturaleza en las personas que manejan la evaluación; ello vislumbra inadecuadas consecuencias. Semejante situación se aprecia en el desarrollo cognitivo de la población, a la que se aplica la evaluación. Estos investigadores citan como ejemplo que los niños pequeños evidencian poca comprensión sobre lo que significa la violencia, limitándolo al maltrato físico, en tanto que los adolescentes incorporan otras formas de violencia como es el maltrato psicológico, lo que indudablemente incide en la calidad de la evaluación que se realiza.

Un parámetro que ha servido como referencia para manejar la violencia escolar, en la apreciación de los autores citados, es el consenso que sobre la explicación de violencia escolar aportó Olweus (1993), y que fue adoptada por la mayoría de los investigadores. Posteriormente han aparecido diversas teorías que han dado origen a distintos instrumentos de medición, que por su enfoque no permiten la comparabilidad ni unificación de los instrumentos de medición y evaluación a utilizar en situaciones determinadas.

La evaluación de la violencia escolar se debe efectuar en correspondencia con los objetivos a que va orientada y de los instrumentos que se correspondan a estos. La tergiversación de los objetivos y la inadecuada selección de instrumentos acarrea como lo confirman Furlong, Sharkey, Felix, Tanigawa, y Green (2010) resultados dispares y, en todo caso, difícilmente comparables y generalizables.

Otra práctica que cercena la eficiencia de la evaluación escolar es la inclusión en el instrumento seleccionado de una cantidad de ítems que desborde los objetivos y contenidos a evaluar, en los que con frecuencia se integran ítems cuyos contenidos no corresponden a los fines propuestos.

La selección de los instrumentos de evaluación deben poseer las garantías métricas que se requieren para la obtención de informaciones estadísticamente

confiables. Estos deben adecuarse a la evaluación del aspecto de la personalidad a que van dirigidos y a la realización de los análisis estadísticos correspondientes. Se debe prever que su aplicación no exceda al tiempo disponible y que el procedimiento de aplicación no dificulte los diferentes pasos de su realización (Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Iruña, 2012).

2.2.2 Técnicas de evaluación de la convivencia escolar

Las técnicas de evaluación constituyen herramientas que posibilitan la valoración del comportamiento de los alumnos en su interrelación en el salón de clase, mediante la recolección de informaciones que procesadas conducen a la formulación de conclusiones que orientan sobre los procedimientos a seguir a partir de los objetivos existentes. Se impone el uso de técnicas de evaluación, que manejadas con rigurosidad científica provean de las informaciones que se requieren para evaluar con objetividad los acontecimientos y evitar que impere en la medida de lo posible la subjetividad. En la actualidad se dispone de un importante número de instrumentos que evalúan el acoso escolar (Calderero, Salazar y Caballo, 2011).

De acuerdo al interés del evaluador es seleccionada la técnica que se considera más adecuada a los fines propuestos, que en este caso se refiere al aspecto de la personalidad de los alumnos, o a la situación que se desea evaluar en la dinámica escolar. Las técnicas difieren unas de otras en la estructura, en su forma de presentación, en el momento de aplicación, y en el contexto en que se aplican. Las técnicas más comunes que se utilizan para evaluar la convivencia escolar son la observación, la autobiografía, entrevista, análisis de documentos, cuestionario, registro anecdótico, escala de calificación, grupos de discusión, técnicas sociométricas.

Es importante considerar el objetivo de la evaluación del acoso escolar para que la técnica que se aplique se corresponda con la situación a evaluar, lo que demanda del diseño de protocolos específicos de evaluación, con la finalidad de evitar sesgos en las respuestas (Novo,2013;Vilarino,Arce, y Fariña, 2013). Estos criterios son reforzados por Álvarez-García; Núñez; Rodríguez; Álvarez yDobarro (2011),quienes recomiendan que en el diagnóstico de los niveles de violencia en los centros educativos se deban utilizar instrumentos cuya rigurosidadcientífica esté garantizada y su uso sea práctico y funcional.

2.2.2.1 Observación

Para realizar una evaluación de la convivencia escolar que responda a la realidad de lo que acontece es necesario analizar las informaciones disponibles, parte de las cuales son obtenidas a través de la percepciónde los evaluadores, quienes por medio de su capacidad de observación captan en la opinión de Tapia (2011),comportamientos referentes a relaciones, actividades, discusiones, decisiones, participaciones, reacciones de los estudiantes y profesores.

La observación constituye un procedimiento básico para la evaluación de la dinámica que se desarrolla en la interacción escolar; su puesta en práctica hace posible que se pueda ver y oír lo que sucede en el ambiente. Fernández-Ballesteros (2004), conceptualiza la observacióncomola principal estrategia del método científico. Constituye la fuente de donde se nutren las demás técnicas de evaluación, como son: los registros de rasgos, las escalas estimativas, los registros anecdóticos y las entrevistas.Berbera (1999)concibe la observación como la manera de captar de un modo descriptivo y contextualizado lo que sucede, en un período de tiempo limitado, en una secuencia didáctica elegida en función de unos criterios establecidos previamente; en cambio,Pérez (1994) conceptualiza la observación desde una visión más descriptiva y plantea que mediante su uso es posible reconocer, determinar

ypuntualizar el qué, cuándo, cómo, a quién, con qué, dónde y precisar la elección del tipo de registro que se adecúa a la información que se busca obtener; Pierón(1998), considera la observación como una habilidad especial que implica algo más que simplemente mirar lo que ocurre, requiere estar alerta, poseer sensibilidad y la capacidad para identificar lo que realmente se debe observar.

El maestro puede hacer observaciones casuales y sistemáticas. Las observaciones casuales no proceden de un plan previamente concebido, y en consecuencia no se puede dirigir la atención hacia un aspecto determinado, en cambio las observaciones sistemáticas se realizan a partir de una planificación y unos propósitos que indican la finalidad de lo que se busca indagar. En cualquiera de estos tipos de observaciones se corre el riesgo de que influya la subjetividad del observador, por lo que se recomienda que este posea algunos conocimientos de psicología como una condición que contribuye a la captación objetiva de la conducta del alumno. La observación aislada u ocasional puede tener cierto valor, pero carece del rigor y de la cientificidad de la observación que es producto de un diseño evaluatorio planificado, en función del modelo a seguir. Para observar no hay limitación de circunstancias ya que este es un proceso continuo que se puede realizar en todo momento y en cualquier lugar.

Para evitar la distorsión de las observaciones se recomienda que la interpretación de las mismas no se hagan en seguida se capta el hecho; se deben acumular varias observaciones para poder establecer relación en las conductas percibidas y elaborar conclusiones confiables, en las que no influyan las percepciones y emociones de los observadores. De acuerdo al planteamiento de García (2014), el control de las emociones ayuda al éxito de la comunicación y en consecuencia al bienestar espiritual y emocional de los interlocutores. Cuando se realiza una observación es importante tomar en consideración que no se debe poner atención únicamente al hecho que interesa, sino que es preciso enfocar la atención al contexto

donde se efectúa la observación a fin de captar el ambiente y las circunstancias en las que estas se producen.

Como toda actividad humana la observación tiene sus ventajas y desventajas. Se puede efectuar, en el caso de la evaluación ocasional sin invertir recursos, tiempo adicional ni trabajo extra del profesor. Otra ventaja es la posibilidad de brindar ayuda inmediata ante un acontecimiento que así lo requiera. Desde otro ángulo, no es posible efectuar más de una observación en una ocasión, por lo que se pierde la captación de otros acontecimientos que acontecen simultáneamente. Los criterios del observador pueden incidir en la percepción e interpretación de los hechos. Si el observador se dedica a registrar lo observado, se corre el riesgo de no percibir los demás acontecimientos. En una clase ocurren varios sucesos al mismo tiempo, por lo que no es posible captar todo lo que sucede en el salón de clase.

Para llevar a cabo observaciones en el paradigma cuantitativo deben tomarse en consideración ciertos requisitos que contribuyan a que la interpretación de las observaciones sea más objetiva y precisa. El empleo de la observación como técnica de investigación debe reunir ciertos requisitos tanto en el paradigma cuantitativo como en el cualitativo. Rodríguez (1980) presenta unas sugerencias que de acuerdo a su experiencia, garantizan la confiabilidad de los datos obtenidos en el proceso de observación con criterios cuantitativos. Estas son las recomendaciones:

- Definición estricta y concreta de los comportamientos elegidos para ser observados, de tal modo que no quepa incertidumbre sobre la procedencia de recoger o no cierto tipo de acontecimientos.
- Indicación de las condiciones en las que la observación debe realizarse. Se alude al lugar, al tiempo, a los sujetos observados, a los observadores, a los instrumentos precisos.

- Posibilidad de un tratamiento cuantitativo, de algún tipo de expresión que sea homogénea con las calificaciones convencionales.
- Significado y posible inferencia que se ha de efectuar sobre lo observado, es decir; la validez de la observación.
- Por último, el problema de la estabilidad de las valoraciones, su fiabilidad.

2.2.2.2 Autoinforme

El autoinforme es uno de los instrumentos que se utilizan con más frecuencia en la evaluación de la violencia escolar; permite evaluar aspectos cognitivos y emocionales, obtener información con una inversión mínima de tiempo. Esta técnica en su estructura emplea el cuestionario como base, para indagar la situación que interesa. En el cuestionario se presentan definiciones que tienen como objetivo explorar una situación o aspecto del comportamiento del sujeto con relación a una situación en particular.

Establece dos formas de presentación, en una incluye en el cuestionario definiciones de lo que se investiga, con el interés de excluir la posibilidad de que el sujeto evaluado interprete a su modo la cuestión presentada, y así evitar la contaminación de la fiabilidad y validez de la medida obtenida. Otra forma que se puede emplear, es solicitar a los evaluados que describan las conductas de las que se interesa obtener informaciones (Cook, Williams, Guerra, Kim, y Sadek, 2010; Felix, Sharkey, Green, Furlong, y Tanigawa, 2011).

2.2.2.3 Análisis de documentos

El análisis de documentos es una técnica de gran utilidad en la evaluación de la convivencia escolar. Se considera como una fuente de información retrospectiva, que utiliza informaciones acumuladas de las conductas más significativas de los

estudiantes. Estas se pueden referir a aspectos cognitivos y actitudinales y sirven de pautas al evaluador, para inferir la explicación de comportamientos vinculados a expresiones contextualizadas en la violencia que acontecen en el centro escolar. Los documentos que se utilizan generalmente pertenecen a los archivos de la escuela, la mayoría de ellos escritos en los libros de registro del curso, en forma de anécdotas. Comprenden descripciones de aspectos positivos y negativos del educando durante el año escolar, referentes a amonestaciones de los profesores, sanciones por actos de interrupción, violaciones a la normativa de la escuela.

Mateo, Soriano-Ferrer, Godoy-Mesas, y Sancho-Vicente (2010) y Forascepi (2001), en sus investigaciones, encontraron la explicación del origen de conductas sorprendidas y violentas en estudiantes. Esto fue posible por el análisis de documentos proporcionados en las instituciones escolares a las que pertenecían estos alumnos y que sirvieron de fuente para la reorientación de acciones de ayuda a los protagonistas de actos de violencia escolar.

Como instrumentos de evaluación de la convivencia escolar, es importante tomar en cuenta que las informaciones registradas en los documentos escolares no son escritas por expertos en evaluación escolar y en consecuencia están sujetos a la visión e interpretación de las personas que lo redactan (Navarro y Díaz, 1995). Esta técnica puede arrojar luz sobre la fuente de la comunicación, el autor y sobre los posibles receptores, así como el contexto en el que se produce dicha comunicación (López-Barajas, 1991).

2.2.2.4 Entrevista

La conversación es un medio de comunicación que abre espacios para la interacción y socialización de ideas, experiencias, proyectos, inquietudes. De ahí el valor que tiene la entrevista como técnica de evaluación, ya que mediante su

implementación el profesor tiene la posibilidad de conversar con sus alumnos, con una intención en particular, que será el objetivo que mueve al entrevistador. Esta técnica brinda la oportunidad de recabar informaciones de naturaleza cualitativa y cuantitativa relativas al entrevistado, a su círculo de amigos, a la interacción en el aula u otra situación de interés para la estabilidad de la convivencia escolar.

Alonso (2007), indica que una entrevista “es una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental, no fragmentada ni segmentada” (p.225). Se utiliza para efectuar indagaciones y recopilar informaciones con las cuales planificar intervenciones en contextos educativos para la asesoría escolar. Monjas(2000), estima que por medio de la entrevista se pueden recolectar diversas informaciones, aunque ello dependerá de distintas variables, como es la edad o la habilidad verbal.

Se puede afirmar que la entrevista dentro de la investigación cualitativa es más íntima y flexible que otras técnicas; a esto se agrega el punto de vista de Creswell (2005) citado en Hernández, Fernández y Baptista (2006), quien considera que las entrevistas cualitativas deben ser abiertas, sin categorías preestablecidas, de tal forma que los participantes puedan expresar sus experiencias. Sin embargo, Serrano (2009) plantea que en la entrevista cualitativa nunca se puede estar seguro de que se recibirán todas las respuestas de las personas entrevistadas.

En el desarrollo de una entrevista se requiere de parte del entrevistador una actitud de apertura y jamás la de un censor. Debe brindar confianza y comprensión para lograr que el entrevistado se estimule a hablar con fluidez sobre la temática que se está abordando. Esto se logra cuando el ambiente es agradable y el entrevistado se siente confiado, cómodo y acogido por el entrevistador. Es indispensable para que las informaciones obtenidas, además de abundantes, sean

sincerasy respondan a los propósitos que la originan, que el entrevistador, en la concepción de Vargas (2012), balancee la entrevista de manera directiva con un rol de moderador.

Las entrevistas se pueden aplicar individualmente, pero pueden hacerse en grupo. Por razones lógicas no deben pasar de una hora de duración para evitar la fatiga; pueden ser enfocadas a diferentes aspectos de la convivencia escolar, incluyendo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo a su organización, las entrevistas se clasifican en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas (Silva, 1995). Para la realización de las entrevistas estructuradas se prepara un esquema de seguimiento, en el cual se toman previsiones sobre el contenido y las preguntas que se harán para la obtención de las informaciones deseadas; las respuestas deben limitarse a la preguntas. Si es semiestructurada se toman algunas previsiones, particularmente sobre la participación del entrevistador, pero se deja más en libertad al entrevistado para que su participación sea más espontánea que en el modelo estructurado. En el tercer modelo se ofrece muy poca o ninguna orientación al entrevistado, para que su participación sea completamente espontánea y se le deja en libertad para que aborde el tema desde su punto de vista.

Cada uno de los modelos de entrevista descritos posee aspectos favorables y desfavorables para los fines de la evaluación. Si bien en el modelo estructurado se trabaja en un ambiente donde se controla el tiempo en las preguntas y en las respuestas, y las preguntas están dirigidas para ser contestadas con una respuesta precisa, de forma que no haya que divagar, ocurre lo contrario con el tercer modelo. En este, la libertad que se le ofrece al entrevistado puede ser aprovechada para que converse sobre un tema que aparentemente carece de interés para los fines

propuestos, aunque puede ser que en esas informacionessalgan a la luz situaciones que corresponden al currículo oculto y sean de interés para la convivencia escolar.

2.2.2.5 Técnica sociométrica

Entre los medios que se emplean para evaluar el comportamiento de los educandos se identifican las técnicas sociométricas. Estas permiten investigar la integración que tiene cada alumno en el grupo, tomando como base las relaciones socioafectivas que se desarrollan en el mismo. Para su desarrollo se aplica el test sociométrico y la escala de distancia social del aula.

En los estudios realizados por Cerezo (2006) y Rodríguez, Hernández, Herrero, Estrada, Chan, y Bringas (2010) se analiza el impacto que tiene la interacción social de los miembros del grupo en la convivencia escolar. Esta realidad determina en gran medida la estabilidad del grupo, ya que el rechazo entre iguales es una de las principales causas de disrupción en el aula, tanto que algunos autores la consideran como una epidemia (Cillessen, Van Ijzendoorn, Van Lieshout, y Hartup 1992). Estos investigadores plantean que un 20% de los niños de un aula sufren los efectos del rechazo de sus compañeros.

Para su desarrollo esta técnica se auxilia del test sociométrico. Tiene como finalidad identificar la interacción que existe entre los miembros de un grupo, o sea el nivel de simpatía y de antipatía, y con esto el grado de aceptación o rechazo, y en consecuencia la posición de cada miembro con relación al grupo completo. López (2009) plantea que el test sociométrico es una forma real de comprobar la validez de las posibles conjeturas del maestro, e incluso como una forma de realizar una

evaluación inicial. A su vez se puede identificar quienes son líderes, cuales forman parejas, cadenas, islas, subgrupos, y los que son rechazados.

Para su ejecución es preciso poner en práctica una serie de pasos, estos son:

- *Planteamiento de una pregunta:* esta se redacta en función del aspecto que se quiera investigar; con las respuestas de los alumnos se organiza el sociograma.
- *Tabulación de las respuestas:* en este proceso se organizan las respuestas registradas tomando en consideración la preferencia de cada uno de los estudiantes. Se numeran las respuestas. Previamente se asigna una codificación que permite clasificar y sistematizar los datos y ordenarlos de acuerdo a los criterios de organización seleccionada.
- *Elaboración del sociograma:* en esta fase se efectúa la representación gráfica del grupo y la forma como se relaciona cada uno de sus integrantes. Por medio de signos se indica el número de veces que es elegido o rechazado cada alumno por sus compañeros; para esto se utilizan signos convencionales que representan la respuesta de cada estudiante en una tabla o mapa gráfico. Así ilustra objetivamente la estructura de la clase.
- *Análisis e interpretación del gráfico:* el análisis e interpretación del gráfico se efectúa en términos individuales para cada alumno, de esta manera se identifican los alumnos aislados y desdeñados, se determinan cuales forman parejas (reciprocidad entre dos), cadenas (reciprocidad entre varios), islas (grupos separados del resto del conjunto). En el gráfico también se identifican los líderes o estrellas, que son los alumnos que tienen mayor aceptación.

Lo importante de estos resultados es la utilidad que tienen para la explicación del comportamiento de cada alumno en el aula. Se utilizan además para determinar la ayuda que necesita un estudiante para superar dificultades, a la vez que permite escudriñar la causa y gravedad de la situación de cada estudiante.

2.2.2.6 Grupos de discusión

En la técnica de grupo de discusión varios estudiantes trabajan en la consecución de un objetivo, que es común a todos los integrantes, y en la que participa un coordinador, que preside la ejecución del trabajo planificado. Sus integrantes, de seis a ocho miembros, actúan unificados por los principios de cooperación, integración y solidaridad. En su desempeño el grupo actúa como un conjunto, tanto en el trabajo colectivo, como en la participación individual y donde la evaluación encuentra una magnífica oportunidad para valorar aspectos esenciales en el equilibrio de la convivencia escolar.

Murillo (2011), apoyándose en su experiencia, describe el grupo de discusión como una técnica cualitativa que recurre a la entrevista para recopilar información relevante sobre un problema de investigación. Por tanto, la principal característica que se evidencia en esta técnica es su carácter colectivo, que contrasta con la singularidad personal de la entrevista. Especialistas de esta área, Krueger (1991), Callejo (2001), y Suárez (2005), describen esta técnica como una herramienta diseñada con el propósito de obtener informaciones sobre características al desenvolvimiento de los alumnos en el contexto de la convivencia escolar.

En la implementación de esta técnica se desarrolla un proceso de socialización en un espacio y tiempo de duración determinado, donde los estudiantes manifiestan la capacidad de comunicación, colaboración, respeto, forma de resolver los conflictos. Permite al observador verificar la visión que poseen sus integrantes sobre la temática abordada, localidad del pensamiento crítico, nivel de razonamiento, el grado de confianza que tiene el participante en sí mismo, su nivel de iniciativa, capacidad para superar las dificultades que se presentan en el equipo, estrategias que utiliza para compartir y relacionarse con los demás, actitudes de colaboración y la forma como maneja los principios de equidad.

Por su estructura y los propósitos hacia los que se dirige, esta técnica constituye un recurso que complementa los objetivos de la encuesta. Sin más, se identifica como una técnica de evaluación que tiene su propia identidad, por lo que ha sido empleada en distintos estudios, entre estos los realizados por Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell, y Tippett(2008), de los que se obtuvieron valiosas informaciones sobre los efectos del uso de las tics en la violencia escolar.

Entre las ventajas que presenta esta técnica, es apreciable su carácter abierto y flexible; ofrece la posibilidad de realizar orientación oportuna a sus integrantes. El coordinador puede promover la participación espontánea e interactiva de sus miembros y la movilidad de sus participantes. Es interesante la cantidad de informaciones directas que se obtienen en el desarrollo del proceso, entre los que se destaca la interacción social que impera entre los miembros del grupo escolar, el tipo de asociación y la ubicación de cada uno de acuerdo a sus preferencias. Es importante también el bajo costo que se invierte en su ejecución.

2.2.2.7 Escalade calificación

Dentro de las técnicas de evaluación, la escala de calificación o de rango ofrece la ventaja de que el evaluador puede registrar el grado de desarrollo de la conducta observada en el educando, en aspectos relacionados con la personalidad, procedimientos y productos finales. Esta se elabora mediante un listado de oraciones, frases o palabras, al lado de las cuales se colocan columnas con escalas que indican el grado de desempeño del evaluado.

Esta técnica se utiliza, de acuerdo a Segura (2009), para registrar en una escala establecida el grado de manifestación de un comportamiento, de una habilidad o actitud del alumno que es evaluado. Los niveles de logros registrados en cada

comportamiento no son descritos. La escala de calificación constituye una forma concreta de verificar cómo va evolucionando el proceso evaluativo, por ello el docente tiene que ser cuidadoso en la forma de cómo califica. En esta descripción se observa la diferencia de las escalas de calificación respecto a otras técnicas, como es el cuestionario, ya que en la sucesión ordenada de los niveles referentes a un comportamiento que se presentan en esta escala, se puede verificar el dominio que posee el alumno de cada criterio evaluado (Gómez- Ávalos, Sala, Valerio, Durán, y Gamboa, 2013).

En su estructura esta técnica presenta un marco de referencia que orienta la observación de los aspectos de los que se interesa obtener información para la evaluación del educando. Implica, además percibir el comportamiento del alumno, el compromiso de expresar un juicio de valor y emitir el nivel de desarrollo en que posee el estudiante de la actitud o habilidad evaluada.

Es importante para asegurar la calidad de esta técnica tomar en consideración que las características de los alumnos que se deseen evaluar, sean completamente observables para que la observación de la conducta del alumno sea objetiva y no se contamine por el criterio del observador. Las características a evaluar deben tener importancia educativa y pertenecer al ámbito de la escuela, no fuera de esta. Se recomienda para la confiabilidad de los resultados que varios profesores evalúen la misma conducta, y empleen el mismo instrumento, para que se disponga de más de una calificación y se puedan comparar los resultados en el momento de realizar la evaluación final sobre un aspecto previamente referido del alumno. Las escalas de calificación pueden presentarse de diferentes formas, su elección depende de la complejidad de la conducta a evaluar. Los tipos de escalas de calificación más comunes son la escala numérica, la gráfica y la descriptiva.

2.2.2.8 Cuestionario

El cuestionario, en el concepto de Pérez (1991), tiene como finalidad obtener, de manera sistemática y ordenada informaciones acerca de la población con la que se trabaja, sobre las variables objeto de evaluación. Esta técnica se presenta mediante un conjunto de preguntas estructuradas y relacionadas con un tema en particular. Estas preguntas deben tener el mismo formato y responder a la información que se desea obtener. Las preguntas pueden ser cerradas y abiertas, abarcar aspectos cualitativos y cuantitativos de una o más variables y realizar un mayor muestreo de las preguntas aplicadas, por lo que las posibilidades de que los resultados sean confiables son mayores.

Siguiendo a Sierra (1988), los cuestionarios ofrecen la oportunidad de que se puedan obtener informaciones referentes a hechos, opiniones, actitudes, motivaciones, sentimientos y capacidades cognitivas en un tiempo relativamente corto; además pueden ser retrospectivos, lo que permite hacer el análisis de las consecuencias que en el futuro pueda acarrear una situación. Esto se amplía con la opinión de Fox (1981), quien afirma que su versatilidad hace posible que esta técnica pueda ser utilizada como instrumento de investigación y como instrumento de evaluación de personas, procesos y programas de formación.

Con relación a otras técnicas de evaluación, el cuestionario se diferencia en su estructura, en el procedimiento de aplicación, en el grado de objetividad de las respuestas, mayor imparcialidad en el papel que desempeñan las personas que intervienen en el proceso, también en el nivel de confiabilidad de los datos recopilados; además se puede profundizar con amplitud en la investigación de un problema porque las preguntas deben girar en torno al hecho o proceso que se interesa investigar; se diferencia también en la cantidad de datos que se pueden obtener en una aplicación y en los procesos estadísticos factibles de realización en las

informaciones obtenidas. Estas características le colocan en un lugar preferencial en el momento de seleccionar una técnica de evaluación.

Entre el cuestionario y la entrevista se observan notables diferencias. García (2002) plantea que estas se refieren al grado de estructuración de las preguntas y a la presencia o no del encuestador. A esto se agrega que la entrevista se efectúa básicamente por medio de la comunicación verbal; en el cuestionario las preguntas se formulan por escrito, por lo que las respuestas tienen que ser limitadas. En la entrevista, el efecto psicológico que produce la persona que realiza las preguntas puede incidir ya sea favorable o desfavorablemente en las respuestas de los entrevistados, lo que no sucede en la aplicación de un cuestionario, ya que quien aplica este instrumento se limita, a presentar el cuestionario, a motivar a los estudiantes para que lo completen con buena disposición y a orientar el procedimiento para que se responda adecuadamente a cada pregunta.

En la técnica de escala de calificación el evaluador es quien selecciona y registra la respuesta sobre el nivel en que un alumno posee un aprendizaje, de acuerdo a su percepción, en cambio en el cuestionario el alumno responde a las preguntas en las que no se establecen niveles en la conducta evaluada y en la que no participa el evaluador. En la técnica de observación, el evaluador es la persona que valora el comportamiento del educando y registra las conductas percibidas, en las que indudablemente se pueden filtrar la subjetividad del evaluador.

También es importante considerar que la aplicación de un cuestionario puede ser sistematizada para ahorrar tiempo, ya que un mismo instrumento puede ser aplicado simultáneamente a grupos numerosos y ubicados en distintos lugares, con lo que se ahorran recursos y tiempo. Se puede profundizar en la investigación de un tema. El procedimiento de distribución del instrumento a los evaluados no presenta dificultades y el entrenamiento a los que aplican el cuestionario es sencillo; la

codificación de los datos puede hacerse con agilidad, sobre todo si se utiliza el cuestionario de escala tipo Likert. Rodríguez, Gil, y García (1996), señalan otras ventajas del cuestionario, donde constatan que esta técnica se asocia a enfoques y diseños de investigación típicamente cuantitativas; se construye para contrastar puntos de vista y su análisis se apoya en procedimientos estadísticos, para lo que emplean muestra de la población como punto de referencia más amplio y definitiva.

Álvarez, Núñez, y Dobarro (2013), confirman que para utilizar un cuestionario en la evaluación de la violencia escolar es necesario tener la seguridad de que han sido publicadas las informaciones que testimonian su garantía estadística; en referencia al criterio de estos autores, en el presente estudio se ha seleccionado para la obtención de datos el cuestionario CUVE3 validado en España y adaptado a la población de República Dominicana mediante una aplicación experimental en una prueba piloto.

Descripción de los principales cuestionarios para evaluar la convivencia escolar.

Para evaluar adecuadamente la violencia escolar se emplean cuestionarios cuyas garantías estadísticas han sido confirmadas y publicadas con informaciones que avalan esta condición. En la tabla 2 se presenta una síntesis de cada uno de los principales cuestionarios que se emplean en la evaluación de la violencia escolar: en esta tabla se informa el autor, año de publicación, edad de la población en la que conviene su aplicación y el número de ítems que integran el cuestionario.

- **ACE:** Este cuestionario corresponde a la escala de apreciación en la que el alumno es evaluado por uno, hasta tres maestros, para verificar si posee o no alguna desviación de la conducta; si la posee en qué medida esta se manifiesta en el aula o en el recinto escolar; se toma como referencia de comparación una muestra aproximada de 4000 individuos. Ofrece la posibilidad de que se pueda disponer de una base que permite ensanchar el proceso de evaluación y disponer de datos

importantes para esos fines, entre estos la reorientación del proceso de intervención. Está constituido por dieciséis ítems tipo Likert, con cinco respuesta en la escala de 0 hasta 4. Aporta informaciones importantes que sirven para reorientar el proceso de evaluación.

- **AVE:** Es una herramienta utilizada para prevenir, diagnosticar y tratar el acoso escolar y los daños psicológicos más frecuentes que puede sufrir el niño. Las cuatro dimensiones del bullying que se pueden evaluar con este cuestionario son el **hostigamiento** (desprecios o faltas de respeto), **intimidación**, **exclusión social** y **agresiones**. Es un cuestionario de autoinforme, constituido por 94 ítems; de estos, 22 ítems corresponden a indicadores en aspectos propios del bullying. Las cuatro dimensiones principales vinculados al bullying que se pueden evaluar con este cuestionario son: **hostigamiento** (desprecios o faltas de respeto), **intimidación**, **exclusión social** y **agresiones**. También evalúa síntomas clínicos, como ansiedad, baja autoestima, autoimagen negativa, estrés postraumático, distimia, flashbacks, somatización, autodesprecio. Se estructura en dos partes. En la primera se presentan 50 ítems, tipo Likert, los que cuestionan las veces que el alumno es víctima de acoso; para responder el alumno puede elegir tres categorías de respuesta: nunca, pocas veces o muchas veces. En la segunda parte de la prueba se evalúan síntomas clínicos como la ansiedad, estrés postraumáticos, distimia y otras, en respuesta de doble alternativa, que puede ser sí o no. Se puede aplicar en forma individual y colectiva, en un tiempo que comprende de 25 a 35 minutos aproximadamente.

CPCE: Peralta, Sánchez, De la Fuente, y Trianes (2007), son los autores de este cuestionario que tiene como finalidad evaluar los problemas de convivencia escolar y clasificar los comportamientos violentos de acuerdo a su naturaleza. A su vez, puede contribuir en la implementación de acciones remediales en la

convivencia escolar. Los resultados de su aplicación pueden ser utilizados para realimentar las opiniones de los docentes sobre las conductas de los alumnos.

CUVE: Este cuestionario está dirigido a alumnos del nivel de enseñanza secundaria y tiene como propósito verificar la percepción que tienen los estudiantes sobre la frecuencia con que suceden diferentes tipos de violencia en los que participan alumnos y profesores. Está formado por una escala compuesta por 29 ítems tipo Likert, con cinco alternativas de respuesta, decodificadas del 1 al 5. Fue aplicado en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias (España) a una muestra de 1637 estudiantes, verificándose su validez, fiabilidad y utilidad. Los análisis factoriales, exploratorios y confirmatorios ofrecen una estructura de 5 factores de primer orden (Álvarez-García, González-Castro, Núñez, y González-Pienda, 2006), así como para comparar estos niveles de violencia con los apreciados por el alumnado de Valparaíso (Chile) (Guerra et al., 2011). La consistencia interna de los factores oscila entre .67 y .87. Se obtuvo un alfa de Cronbach para el conjunto de la prueba de .926 y de entre .875 y .672 para los factores de primer orden.

Por otro lado, Álvarez-García, Álvarez, Núñez, Rodríguez, González-Pienda, y González-Castro (2009), han confirmado que el cuestionario CUVE es útil para comprobar la eficacia de un programa de intervención en la mejora de la convivencia escolar en centros de Educación Secundaria, utilizando un diseño de grupo control no equivalente. En ambos casos, el cuestionario ha resultado ser una herramienta útil, manejable y de garantías. Pero se han advertido algunas posibles líneas de mejora: sería de interés recabar la opinión del alumnado respecto a la frecuencia de incidentes violentos desarrollados ya no en su centro, como evalúa el CUVE, sino en su clase.

CUVECO: Se le conoce con el nombre de Cuestionario de Violencia Escolar cotidiana. Es de la autoría de Fernández-Baena, Trianes, De la Morena, Escobar, Infante, y Blanca (2011), es autoinformativo. Este cuestionario es utilizado para evaluar la percepción que se tiene de haber sufrido u observado violencia entre compañeros en la escuela (Dobarro, 2011). Se construyó a partir del cuestionario *California School Climate and Safety Survey*, y se ha aplicado a una muestra de 954 estudiantes de secundaria. Para el estudio de otras evidencias externas de validez del CUVECO se procedió a la evaluación de la conducta social del alumnado mediante el *School Social Behavior Scales SSBS* (Merrell, 1993). Este cuestionario está formado por 65 ítems, y las respuestas tienen formato tipo Likert, en el que los maestros completan las preguntas, presentadas en la escala del 1 al 5. Mediante la realización de varios análisis factoriales de los principales componentes de la prueba en los que se utilizó la muestra completa y dos mitades aleatorias de la muestra, se determinó su estructura factorial. En esta se comprobó que los ítems están organizados en dos factores: experiencia personal de sufrir violencia, integrado por 8 ítems en los que se muestra que el alumno es víctima de agresiones de tipo físico, verbal y psicológico, y de 6 ítems que se refieren a violencia observada en el centro y que manifiestan la existencia de violencia entre pares en la que los estudiantes actúan como observadores. Los datos que ofrece el coeficiente alfa de Cronbach para cada uno de los factores estudiados reflejan que la consistencia interna de la prueba es aceptable.

INSEBULL: Este cuestionario fue desarrollado por Avilés y Elices (2007), y ajustado por Espinel, Hidalgo, Toro, Hidalgo, y Garavito (2010), para Colombia. Su objetivo está orientado a evaluar la intimidación y el maltrato entre iguales y en su estructura presenta un instrumento de autoinforme y otro de heteroinforme. Dobarro (2011), describe el instrumento de *Heteroinforme* y expresa que este se presenta con dos versiones, una para estudiantes (*Heteroinforme C*) y otra para profesorado (*Heteroinforme P*), que permiten a quien responde juzgar si

un alumno es agresor, víctima u observador en situaciones de *bullying*. El de autoinforme, en su forma actual, tiene treinta y seis ítems de opción múltiple, que responde el alumnado en treinta minutos. Se denomina Instrumento para la evaluación del bullying. Los ítems que integran este cuestionario evalúan los siguientes aspectos de la convivencia escolar: victimización red social, solución moral, falta de integración social, constatación del maltrato, identificación de los participantes en el Bullying, vulnerabilidad escolar ante el abuso (Acero, 2014).

Este cuestionario está formado por ítems de otros cuestionarios sobre intimidación y maltrato entre iguales, como el de Ortega, Mora, y Mora-Merchán (1995), y el cuestionario sobre abusos entre compañeros de Fernández García y Ortega (1999), completados por otros cuestionarios. Se observa que algunos de ellos tratan de indagar la relevancia de maltrato que los participantes adoptan en el seno del grupo de iguales (Salmivalli, 1996). De acuerdo con López, Morales y Ayala (2009), posee validez de contenido, la cual fue comprobada por jueces expertos; la validez de constructo se determinó mediante análisis factoriales con rotación Varimax. Tiene una confiabilidad de alpha entre 0,83 y 0,97. La consistencia interna de este cuestionario fue determinada con el coeficiente alfa de Cronbach en ambos instrumentos, y con la correlación test-retest y la comparación de medias entre dos mitades distintas de la muestra para el Autoinforme.

TEST BULL-S: El objetivo de este cuestionario es evaluar el nivel de agresividad existente entre los escolares. Para esto, Cerezo (2000) se plantea tres propósitos. El primero está orientado a proporcionar el análisis de las características socio afectivas del grupo de iguales; el segundo busca ayudar al profesorado a detectar situaciones de abuso entre escolares; a través de estos resultados enfoca el tercer propósito, orientado a elaborar propuestas de intervención para lo cual el Test Bull-S ofrece una amplia información en el apartado de resultados (Méndez y Cerezo, 2010). Las informaciones sociométricas que ofrece tienen una significación especial

porque sirven de base para identificar y describir alumnos vinculados a situaciones de bullying. Test Bull-Stiene dos formas de presentación, una dirigida a los alumnos; este se realiza en forma colectiva y otra para los profesores que se aplica en forma individual. Está constituido por 15 ítems en los que se recogen 31 informaciones referentes a los alumnos y a los profesores. Esos ítems están organizados en cuatro jerarquías, los cuatro primeros evalúan la composición socio afectiva del grupo, con los que se busca obtener informaciones sobre la estructura sociométrica, la estructura informal del grupo y el grado de cohesión. Los siguientes seis ítems evalúan la dinámica del bullying mediante el análisis de la relación victimización-agresión. Los últimos cinco ítems, en formato Likert, evalúan situaciones de abuso, así como las formas que adoptan.

En este cuestionario el análisis de las variables de agresión y victimización y la unión de las categorías sociométricas y el bullying proporcionan los datos sobre su validez y la fiabilidad. La fiabilidad evidenció valores moderados, mediante el coeficiente alfa de Cronbach. La validez de constructo se valoró mediante análisis factoriales de los componentes principales, con rotación Varimax; reflejan que las variables de la dinámica del bullying se agrupan en torno a dos componentes (cobardía-victimización-tener manía, y fortaleza física, provocar-agresividad) mientras que las variables referidas a las categorías sociométricas y *bullying* se agrupan en tres componentes (rechazo-cobardía-victimización-tener manía, fortaleza física-provocar-agresividad, y aceptación). El porcentaje de varianza total explicada es superior al 75%. Cerezo (2009) sostiene que el Test Bull-S, siguiendo la línea metodológica de la sociometría y a través de la técnica de peer nomination, analiza la estructura interna del aula definida bajo los criterios: aceptación-rechazo, agresividad-victimización y la apreciación de determinadas características personales que se pueden asociar a los alumnos directamente.

CECSCE: De acuerdo a las autoras Triane, Blanca, De la Morena, Infante, y Raya (2006) este cuestionario tiene como objetivo evaluar el clima social del centro.

Está construido a partir de los ítems del *California School Climate and Safety Survey*. Posee una estructura interna de dos factores: clima referente al centro y clima al profesorado, y consistencia interna de .77 y .72 respectivamente. Ambos factores presentan una correlación entre 0.42 y 0.48 y explican un 54,2% y un 45,6% de la varianza, respectivamente. Su fiabilidad test-retest es aceptable ($r= 0.61$). Ambos factores arrojan diferencias de sexo a favor de las chicas. Y diferencian el nivel educativo, presentando 2º curso medias más altas en los dos factores que el 3º curso. El segundo factor se correlaciona positivamente con los factores que miden competencia social del School Social Behavior Scales de Merrell y negativamente con conducta antisocial e inadaptada. Identifica dos tipos de violencia (física y verbal) y tres factores asociados a estos tipos (directa, indirecta y psicosocial). La versión chilena del CECSCCE mantuvo relaciones significativas, y en el sentido esperado, con las variables de victimización y conducta violenta delictiva; además, indica una validez convergente aceptable, incluso cuando existe una medición que informa sobre la adaptación CECSCCE en Chile (Guerra, Castro, y Vargas, 2011). Esta fue efectuada en una región del país, que presenta características culturales y sociodemográficas muy distintas a la región de la Araucanía.

CEVEIP: Se denomina "Cuestionario de Evaluación de Violencia Escolar en Infantil y Primaria". Su objetivo es identificar la presencia e inicio de la violencia escolar entre iguales, protagonizada por los alumnos/as en edades tempranas de escolarización. El instrumento consta de 27 ítems en formato de autoinforme que evalúan siete tipologías de violencia que se dan en el contexto escolar en edades tempranas, desde tres perspectivas: violencia observada, vivida y realizada. Identifica dos tipos de violencia (física y verbal) y tres factores asociados a estos tipos (directa, indirecta y psicosocial). La estructura factorial del instrumento en población infantil es consistente con el modelo inicial propuesto en diversos estudios con población adolescente (Defensor del Pueblo, 1999, 2006; Díaz-

Aguado 2004; Fernández-Baena et al., 2010). El análisis factorial de segundo orden confirma la estructura conceptual teórica propuesta (observada, vivida y realizada). Presenta adecuadas propiedades psicométricas, siendo el alfa de Cronbach adecuados en cada una de las situaciones evaluadas y en la puntuación total del cuestionario, lo que demuestra la cohesión de los ítems de cada factor para evaluar componentes de la violencia escolar en edades tempranas de escolarización.

Tabla 2. Principales cuestionarios para la evaluación de la violencia escolar

Cuestionario	Función	Autor y Año	Curso/edad de aplicación	Nº de items
<i>ACE.</i>	Escala para valorar la Alteración del Comportamiento en la Escuela	(Arias, Ayuso, Gil, y González, 2006)	Educación Infantil y Primaria / 3-13 años	16
<i>AVE.</i>	Test para la evaluación del Acoso y Violencia Escolar	(Piñuel y Oñate, 2006)	2º de Primaria a 2º de Bachillerato /7 a 18 años	94
<i>CPCE.</i>	Cuestionario para la Evaluación de los Problemas de Convivencia Escolar	(Peralta, Sánchez, De la Fuente, y Trianes, 2007)	2º de Primaria a 2º de Bachillerato / 7 a 18 años	66
<i>CUVE.</i>	Cuestionario de Violencia Escolar	(Álvarez, Álvarez-García, González-Castro, Núñez, yGonzález-Pienda, 2006)	1º a 4º de ESO	29
<i>CUVECO.</i>	Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana	(Fernández-Baena, Trianes, De la Morena, Escobar, Infante, y Blanca, 2011)	2º y 3º de ESO	14
<i>INSEBULL.</i>	Instrumentos para la evaluación de Bullying	(Avilés y Elices, 2007)	Educación Primaria y ESO	Autoinforme: 35;Hetero: 10 por compañero al que se juzga
Test Bull-S	Test de Evaluación de la Agresividad entre Estudiantes	(Cerezo, 2000).	Educación Primaria y Secundaria / 7 a 16 años	15
CECSCE	Cuestionario para evaluar el clima social de un centro y a los profesores.	Trianes, Blanca, De la Morena, Infante, y Raya (2006).	(segundo y tercero de ESO)	14
CEVEIP.	Cuestionario de Evaluación de Violencia Escolar en Infantil y Primaria.	Albaladejo, Ferrer-Abilio Reig, Fernández(2013),	En los niveles Infantil y Primaria.	27

2.3 Prevalencia de la violencia escolar en República Dominicana y países del área: realidad y desarrollo legislativo.

2.3.1 Panorama violencia escolar en Latinoamérica

Los niveles de calidad de la convivencia en los centros escolares de los países que integran a América Latina y el Caribe se inscriben en la línea de los demás países de Europa, Asia y África. Esto significa que también nuestras escuelas son afectadas por variables del entorno social que permean las actitudes de los alumnos y provocan situaciones en las que se reflejan las características psicosociales de donde proceden.

La experiencia de la violencia familiar se extiende a las aulas, en la que se reproducen acciones escenificadas por los estudiantes entre sí y por los miembros de la institución escolar, donde se observan diferentes formas de maltrato físico. En la tabla 3 se presenta una visión de la situación legal en América Latina sobre la prohibición de toda clase de violencia corporal a los niños y niñas, tanto en el hogar como en la escuela. El estudio efectuado por UNICEF (2011), informa que de 19 países solo tres países tienen prohibido toda clase de maltrato corporal, en cambio 12 países lo prohíben en la escuela, realidad que es alentadora que refleja un avance sobre la importancia de la protección a la integridad física de los alumnos en esos países.

Los datos registrados en la tabla 4 revelan que en las escuelas de la mayoría de los países de América Latina los estudiantes son víctima de castigos corporales y de hostigamiento. Estas informaciones, recogidas en el estudio efectuado por PLAN (2008), dan a conocer que de 12 países solo la tercera parte tienen oficialmente prohibida la violencia corporal y ninguno a la fecha de este estudio prohibía el hostigamiento escolar. La inexistencia de disposiciones legales que prohíban el castigo corporal y hostigamiento en las escuelas, constituye un camino abierto para que sus estudiantes sufran los efectos de cualquier forma de maltrato.

Tabla 3. Progreso Prohibición de toda la Clase de Violencia Corporal en América Latina.

Estado	Prohibido en casa	Prohibido en escuela
Argentina	NO	SI
Bolivia	NO	SI
Brasil	NO	NO
Chile	NO	NO
Colombia	NO	NO
Costa Rica	NO	SI
Cuba	SI	NO
República Dominicana	NO	SI
Ecuador	NO	SI
El Salvador	NO	SI
Guatemala	NO	SI
Honduras	NO	SI
México	NO	NO
Nicaragua	NO	SI
Panamá	NO	NO
Paraguay	NO	NO
Perú	NO	SI
Uruguay	SI	SI
Venezuela	SI	SI

Fuente: UNICEF, Violencia escolar en América y el Caribe: superficie y fondo. Publicado en noviembre, 2011. Autor: Sonia Eljach.

Tabla 4. Resumen de la situación legal del castigo corporal y hostigamiento escolar en América Latina

País	Prohibición en la escuela	
	Castigo Corporal	Hostigamiento Escolar
Bolivia	NO	NO
Brasil	NO	NO
Colombia	NO	NO
Ecuador	SÍ	NO
El Salvador	SI	NO
Guatemala	NO	NO
Haití	SI	NO
Honduras	SI	NO
Nicaragua	NO	NO
Paraguay	NO	NO
Perú	NO	NO
República Dominicana	SI	NO

Fuente: Plan. Aprender sin miedo. La campaña mundial para terminar con la violencia en las escuelas. 2008.

El panorama de la violencia escolar en Latinoamérica y El Caribe registra una tendencia al crecimiento, realidad que cuestiona la función educativa de la institución escolar en un mundo marcado por la violencia. Conflictos, agresiones, robos, amenazas, exclusión, bullying cibernético, insultos y conductas violentas son frecuentes en los salones de clase. En la tabla 5, donde se presentan los resultados de la investigación en estudiantes de 6º grado de primaria en diferentes países, donde llama la atención no solo por la presencia de actos de acoso escolar mediante insultos, amenazas, maltrato físico y verbal, sino por los altos niveles de ocurrencia de estos en la interacción escolar. La excepción de la República de Cuba, donde los porcentajes de estudiantes que declararon ser víctima de estas formas de hostigamiento son significativamente inferiores a los del resto de los demás países del área.

Tabla 5. América Latina (16 países): porcentaje estudiantes 6º grado primaria que declararon haber sido víctimas de robo, insultos y golpes en su escuela en el último mes por país.

País	Insultados o amenazados	Maltratados físicamente	Algún episodio de violencia
Argentina	37.18	23.45	58.62
Brasil	25.48	12.94	47.62
Colombia	24.13	19.11	63.18
Cuba	6.86	4.38	13.33
Costa Rica	33.16	21.23	60.22
Chile	22.43	11.55	43.08
Ecuador	28.84	21.91	56.27
El Salvador	18.63	15.86	42.65
Guatemala	20.88	15.06	39.34
México	25.35	16.72	44.47
Nicaragua	29.01	21.16	50.70
Panamá	23.66	15.91	57.32
Paraguay	24.11	16.93	46.34
Perú	47.37	34.39	44.52
Rep. Dominicana	45.79	29.90	59.93
Uruguay	32.42	31.07	50.13
Total			
América Latina	39.39	26.63	51.12
Promedio países	38.72	25.88	48.67

Fuente: América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar • Marcela Román y F. Javier Murillo.(2011).

2.3.2 Violencia y legislación escolar en República Dominicana.

República Dominicana está inmersa en el ambiente caracterizado por la incertidumbre e inseguridad que provocan los efectos de la violencia social. La población estudiantil es portadora de las actitudes y sentimientos que asimila de su entorno, por lo que no se puede extrañar que también las escuelas sean focos de enfrentamientos entre los alumnos y entre estos y sus maestros. Los delitos comunes que acontecen en la sociedad repercuten en los centros escolares, particularmente en las escuelas públicas, localizadas en los sectores más vulnerables a la violencia social.

La sociedad dominicana no se escapa a los embates con que la violencia mina las diferentes instituciones, siendo la escuela afectada sensiblemente, en especial en su componente más vulnerable, en este caso el alumno. El aumento de actos antisociales en los recintos escolares determinó que la Policía Escolar que originalmente fue creada mediante la orden general No 46 del año 1999, para organizar el tránsito vehicular en la entrada y salida de los estudiantes a las escuelas, y proteger los alumnos de los peligros que se presentan en la vía pública, pasara a cuidar los centros educativos, mantener el orden y disciplina de los educandos dentro y fuera de los recintos y proteger a estudiantes, profesores y personal administrativo.

Álvarez, Fernández, y De Lima (1981), en la investigación realizada en Santo Domingo sobre esta problemática, consideran que la influencia de los medios de comunicación incide negativamente en la estabilidad emocional de los escolares. Simón (1999), en el estudio realizado en el contexto dominicano sobre violencia escolar, concluye que la inexistencia de normativas, la permisividad del maestro y su actitud agresiva motivan las conductas violentas de los alumnos. Resultados importantes sobre esta realidad fueron publicados por Valera, y Ziffer (2002), conclusión obtenida de la investigación "Cambia la escuela, prácticas educativas en la escuela dominicana"; estos autores también efectuaron el estudio "Enfrentando la violencia en las escuelas: un

informe de República Dominicana (2002), en el que se obtuvieron informaciones que llamaron la atención de las autoridades educativas.

En el año 2009 se publicaron los resultados de la investigación “Convivencia escolar en República Dominicana”, a cargo de la Fundación SM y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Los hallazgos de este estudio revelan que el 8.4% de los alumnos de 6to a 8vo grados ingieren alcohol todos los días y consumen drogas narcóticas frecuentemente. Otro estudio, realizado en 2009 por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA), revela que el 60% de los padres están preocupados por los altos niveles de violencia que manifiestan sus hijos y un 80.5% de los estudiantes considera que deberían tomarse medidas más estrictas con los alumnos conflictivos.

Otros estudios realizados en el país sobre violencia escolar dan a conocer la presencia de agresiones verbales y físicas entre los alumnos, tal como lo revela el estudio “Perfil de los estudiantes de la escuela San Martín de Porres”, realizada por Hernando (2002). En su tesis de maestría, Cela (1994), efectuó la investigación “Conversatorios de la reforma: Violencia en la República Dominicana”; expresa que las escuelas son escenarios de actos agresivos. Además, Abreu y Vanhecke (2002) desarrollaron la investigación “situación de violencia en estudiantes de cinco escuelas públicas en Santo Domingo”, donde los resultados coinciden con otras investigaciones en que la violencia en las escuelas del país está en un proceso de desarrollo ascendente.

Ceballos (2004), en su obra “Violencia y Comunidad en un Mundo globalizado”, presenta el resultado de los estudios realizados en los barrios de Santo Domingo; expresa que es importante educar en los ideales, en la no violencia, en la reflexión, en la utilización del mediador verbal como forma de resolver problemas. “Violencia en los Centros Escolares del Nivel Básico, Investigando la realidad en el Sector Público de

santo Domingo”, es un estudio realizado por Mercedes (2005) en la Dirección Regional 15, de la ciudad de Santo Domingo, informa que todas las conductas disruptivas investigadas estuvieron presentes en la población objeto de estudio. A su vez Florencio (2005), en el estudio orientado a verificar la existencia de violencia en las escuelas públicas en el nivel secundario, concluye que los profesores estiman que la violencia es un problema que impacta la convivencia escolar. Ramírez (2007) en su publicación “La Violencia desde una Perspectiva Social” presenta una propuesta de programa de intervención para enfrentar la violencia escolar en el país. Vargas (2010), puso en circulación los resultados del estudio “La Violencia en las Escuelas”, realizado en tres pueblos de la región sur, en el que se da a conocer la existencia de un alto grado de violencia en los centros escolares.

El estudio "América Latina: Violencia entre estudiantes y desempeño escolar", desarrollado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en 2011, afirma que en República Dominicana el 21.8 % de los alumnos de Educación Básica han sido víctima de violencia física. Otra conducta que sobresale por el alto nivel de frecuencia es el robo a compañeros; el 45% de los alumnos ha incurrido en este delito. Los datos anteriores colocan a República Dominicana entre los cinco países de Latinoamérica que más acciones de robos se cometen en las escuelas, el segundo en hechos de violencia física en el contexto de la violencia escolar y el quinto por la cantidad de niños victimizados. Los resultados del estudio “Prevalencia, Tipología y Causas de la Violencia en los Centros Educativos de Básica y Media de la República Dominicana” (Vargas, Ripley, Fernández, y Garrido, 2014), entre sus conclusiones destacan que el 69% de los estudiantes ha sido víctima de violencia y el 33.6 % de acoso escolar y la violencia verbal entre estudiantes y profesores es frecuente.

Reportes de las investigaciones que llevaron a cabo los supervisores de la Policía Escolar, a nivel nacional, manifiestan que los estudiantes llevan a la escuela armas cortantes y que los actos más frecuentes de enfrentamientos son las riñas, asaltos,

robos y amenazas. En otras ocasiones los alumnos son despojados de sus mochilas y otras pertenencias al entrar o salir del centro escolar.

República Dominicana dispone de la Ley No. 136-03, donde se establece el nuevo Código del Menor. En su artículo 45 expone los derechos de los niños, niñas y adolescentes a una educación de calidad, y en cuyo amparo diversas instituciones han unificado sus acciones para detener la ola de violencia en las escuelas. El Ministerio de Educación en el 2011 firmó un convenio con el Ministerio Público en el cual se coordinaron proyectos para controlar el desarrollo de situaciones violentas en los planteles escolares. Tras más de un año de validación y consultas con diferentes sectores, el Consejo Nacional de Educación aprobó las "Normas del Sistema Educativo Dominicano para la Convivencia Armoniosa en los Centros Educativos Públicos y Privados". En su artículo 23, dicha norma prohíbe "toda medida que denigre a las personas, que se aplique de forma improvisada, indiscriminada y/o desproporcionada y ponga en peligro el aprendizaje, o implique el uso de violencia". Entre esas medidas especifica la agresión verbal, castigos corporales, castigos colectivos, sanciones económicas, retrasar o negar el acceso al plantel a los/las estudiantes.

En la referida ley se plantea que "cuando la falta cometida constituya un delito, deberán ser informadas al Tribunal de Niñez y Adolescencia, como el caso que se registró en la escuela Juana Saltitopa, de Los Alcarrizos, donde unos escolares violaron a una enajenada mental, grabaron el hecho y lo divulgaron a través de los teléfonos móviles. Cuando los menores estén involucrados en pandilla, "la Dirección del Centro, junto a la Dirección del Distrito Educativo y la Asociación de Padres, Madres y Amigos de la Escuela, se articularán con CONANI (Consejo Nacional para la Niñez, la Adolescencia) y la Fiscalía de Niños, Niñas y Adolescentes, y otros organismos de protección, para coordinar acciones que generen aprendizajes orientados a implementar nuevas formas de actuación de parte de los diferentes actores (estudiantes, la familia y la comunidad)", instituye la norma.

En el artículo 48 de esta ley se describen los procedimientos que deben ser implementados en las escuelas, para preservar la sana convivencia: plantea que la disciplina escolar será administrada conforme con los derechos, garantías y deberes de los niños, niñas y adolescentes establecidos en este Código. En consecuencia, el Ministerio de Educación establecerá claramente y distribuirá cada año el contenido del reglamento disciplinario oficial a ser aplicado en cada escuela, sin desmedro de las normas específicas que, estando acorde con el indicado reglamento y los principios establecidos en este Código, puedan establecer los centros educativos privados. En este artículo se dispone:

- a) Prohibir las sanciones corporales y económicas, así como las colectivas, al igual que cualquier tipo de corrección que pueda ser considerada una amenaza o violación a los derechos de los educandos;
- b) Prohibir las sanciones, retiro o expulsión, o cualquier trato discriminatorio por causa de embarazo de una niña o adolescente

El Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), luego de acoger las iniciativas del Ministerio Público, frente al avance creciente de violencia en los planteles escolares ha desarrollado medidas de gran impacto a través de la Dirección de Orientación, Psicología y Atención a la Diversidad. Esta institución a partir del año 2012 ha concentrado sus esfuerzos en desarrollar programas de intervención orientados a promover una cultura de paz y la prevención de riesgos psicosociales desde un enfoque inclusivo, en los que está integrada la comunidad educativa. Dentro de este proyecto el MINERD ha ejecutado una serie de acciones entre las cuales se citan como importantes:

- o Desarrollo del programa de reducción de violencia y promoción de una disciplina positiva en las aulas, en la que se dispone de la participación de las

autoridades educativas, que brindan apoyo al trabajo que realizan los actores de este programa.

- Concentrar más miembros de la Policía Escolar en los recintos donde es mayor la ocurrencia de actos de violencia.
- Desintegrar los puntos de expendio de droga y de grupos de pandillas en los lugares próximos a las escuelas.
- Incorporar equipos de inteligencia en los planteles más vulnerables para prevenir acciones nocivas en cuya organización se integran personas que no pertenecen al centro escolar. Esta actividad se realiza en coordinación con instituciones gubernamentales.
- Concientizar a la familia de la población estudiantil, mediante charlas y jornadas de reflexión, sobre la importancia de su participación en la educación para la no violencia de sus hijos.
- Crear el proyecto de Desarrollo Juvenil y Prevención de Violencia, con el auspicio de la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en cuatro centros educativos de básica y media del Gran Santo Domingo, y se ha propuesto iniciar la segunda fase, ampliando la cobertura a un mayor número de escuelas.
- Realizar diferentes jornadas de capacitación y entrenamiento en programas y estrategias de apoyo psicopedagógico y prevención de riesgos psicosociales, dirigidas a 10,000 docentes y 4,000 orientadores, psicólogos y técnicos del área, con el objetivo de apoyar y promover la mejora continua de la calidad de la educación. Además, se elaborarán materiales y guías para apoyar a los centros educativos en estas temáticas.

Para apoyar a los centros educativos en el desarrollo de las actividades anteriores el MINERD prioriza y supervisa estos procesos mediante:

- El seguimiento a la aplicación y validación de las normas de disciplina y convivencia escolar, detección, acompañamiento y prevención de

dificultades de aprendizaje, apoyo psicoafectivo en situaciones de emergencia y desastres y estrategias de educación afectivo-sexual.

- La introducción de equipos de inteligencia en los planteles más vulnerables para prevenir acciones nocivas en cuya organización se integran personas que no pertenecen al centro escolar. Esta actividad se realiza en coordinación con instituciones gubernamentales.
- El control de los estudiantes a la llegada y salida de las escuelas para que no se detengan en los colmadones y centros de diversión ubicados próximos a las escuelas, cuyas actividades son cuestionadas
- El desarrollo de un programa de charlas y talleres con los docentes y estudiantes para educarlos sobre medidas a implementar para la prevención, y solución de conflictos escolares.
- La concientización de la familia de la población estudiantil, mediante charlas y jornadas de reflexión, sobre la importancia de su participación en la educación para la no violencia de sus hijos.
- La realización de foros en las Direcciones Regionales y en los Distritos Educativos a nivel nacional en los que el tema central de discusión es la cultura de paz y la convivencia pacífica. En estos debates los estudiantes de Excelencia del Programa de Mérito Estudiantil llevan la dirección en la búsqueda de alternativas para promover una convivencia pacífica en los planteles escolares de todo el país.

En un esfuerzo más para prevenir y eliminar la violencia y amparada en la Ley 136-03, artículo 420, se aprobó la Resolución No 01 -2014 en la que se presenta el documento que se identifica como "Hoja de Ruta Nacional 2015-2018 para la Prevención y Eliminación de la Violencia contra los Niños, Niñas y Adolescentes en República Dominicana, aprobada por el Consejo Nacional para la Niñez y Adolescencia (CONANI, 2014).

Las investigaciones sobre violencia escolar realizadas en República Dominicana tienen puntos de convergencia y aunque difieren en varios aspectos es importante destacar la aceptación de la influencia de los medios de comunicación como una fuente que incita la descomposición emocional de los escolares. En otros casos se destaca el papel de los docentes que con una actitud en unos casos violenta y en otros permisiva, también contribuyen al desarrollo de acciones violentas en el aula. A esto se agrega el consumo de sustancias narcóticas, y bebidas alcohólicas en los escolares, lo que contribuye de acuerdo a los hallazgos a incentivar el descontrol de la voluntad y decisiones de los estudiantes. Otras investigaciones reportan la preocupación de un 60% de los padres por el peligro que representa el aumento de la violencia en las escuelas, en las que la violencia verbal constituye un detonante donde las ofensas provocan enfrentamientos entre pares que conducen a la violencia física.

En su propuesta educativa del diseño curricular del Nivel Primario, MINERD (2013), se propicia la formación integral y el desarrollo de competencias que promueven el aprendizaje para los niños y niñas desde una perspectiva de equidad, inclusión y atención fundamentados en la diversidad, calidad y pertinencia.

Es mucho lo que falta por explorar sobre aspectos esenciales que de diversas maneras se relacionan con múltiples variables que determinan la ocurrencia de actos violentos en la convivencia escolar. La inexistencia de programas que en forma permanente den seguimiento a la evolución de este fenómeno social y provean de los recursos necesarios para enfrentar esta realidad se impone de manera inmediata e imperativa.

El conocimiento de lo que acontece en las aulas de este país es determinante para que se pueda crear conciencia en la ciudadanía y particularmente en las instituciones que tienen poder de decisión, sobre las medidas que se deben poner en ejecución para enfrentar el daño que sufre la generación que es víctima de la violencia escolar; se impone la ejecución de estudios que científicamente acreditados

escudriñen en la convivencia escolar aspectos que son esenciales en la preservación de un clima de paz en las escuelas.

2.3.3 Argentina

De acuerdo a los resultados de investigaciones realizadas por la UNESCO, Argentina ocupa el primer lugar entre los países de América Latina donde ocurren con mayor frecuencia sucesos de violencia escolar, manifestándose en forma de amenazas, robos, insultos, golpes, manoteo, burlas y riñas. A estos se agregan otros actos que llaman la atención por su naturaleza descomunal, como es el caso de alumnos que se cortan la cara con trinchetas, robo de computadoras y televisores de la escuela, incendio de aulas, alumnos que acuchillan a una maestra causándole la muerte, maestros que atan a las sillas a alumnos con cintas adhesivas, maestros que abusan sexualmente de sus alumnas. En la ciudad de Carmen de Patagones, un estudiante de 15 años disparó a sus compañeros en el aula con un arma de fuego, tres de ellos fallecieron y seis resultaron heridos; varios de gravedad según el diario on-line Clarín. Este diario publica, en julio del 2015, con el título: "Sufrimiento en las escuelas bonaerenses", esta es una evidencia de los niveles de violencia que afectan este país.

El Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), institución especializada en la investigación y en la educación superior de ciencias sociales, publicó en la revista CEPAL que Argentina figura en el tope del ranking en insultos y maltratos físicos en América Latina; el 37,18% de los alumnos respondió haber sido insultado o amenazado en el último mes, el 23,45% de los chicos argentinos dicen haber sufrido golpes de algún compañero. Otra iniciativa de las autoridades de Argentina para disminuir a su mínima expresión la violencia en los recintos escolares es la creación de un Observatorio de Violencia en las escuelas.

Argentina promulgó para todo el país la Ley 26.892 que fue publicada en el Boletín Oficial. La finalidad de esta ley es fortalecer las condiciones para garantizar la

preservación de un ambiente de armonía en la convivencia escolar, mediante la ejecución de estrategias en las que se establecen las normas para la promoción de actitudes favorables a la convivencia escolar, en estudiantes, familiares de éstos profesores y prevenir actos de violencia escolar en todas las jurisdicciones, niveles y modalidades de enseñanza. En estas normativas se incluye la investigación sistemática con la finalidad de disponer de informaciones que edifiquen sobre la realidad de la violencia y permitan implementar alternativas adecuadas a cada situación.

Para fortalecer la referida ley, este país ha ordenado la elaboración de normas de convivencia en todas las jurisdicciones del país, e indica las bases y acuerdos para la conformación de la participación de los diferentes grupos sociales de la comunidad educativa. Siguiendo estos lineamientos en la provincia de Buenos Aires fue sancionada con fuerza de ley el decreto 12299.

2.3.4 Bolivia

De acuerdo a investigaciones locales, en este país, cinco de cada diez alumnos son víctimas de la violencia escolar, la cual está ligada a agresiones verbales y sociales, y a agresiones físicas. La tendencia señala como actores principales a los niños. Flores-Palacios (2009) expresa que los profesores aplican castigos físicos a sus alumnos con el consentimiento de los padres y tutores. La sociedad bolivariana se vio consternada por la muerte de un niño que murió a causa de los golpes recibidos de compañeros del aula. Esto ocurrió en el año 2010.

La ley 1620 del 15 de marzo del 2013 crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar en Bolivia.

2.3.5 Brasil

Los niveles de violencia escolar en Brasil sobresalen en las estadísticas que se reportan de los demás países de la región por la cantidad de sucesos que se registran en las instalaciones escolares y por la variedad de formas que se emplean, tanto que ha sido considerada como una situación de emergencia que según expresan los ciudadanos está entrelazada fuertemente con la trama social del país y constituye un desafío para la estabilidad de la nación. Una investigación efectuada en el año 2012, por profesores de la Universidad de la Cátedra UNESCO, sus resultados revelan que la violencia escolar es un hecho presente en la que sobresale la presencia de los chicos en la práctica de la violencia física, en contraste con las chicas que están vinculadas a la violencia simbólica.

En las escuelas frecuentemente se observan situaciones de hostigamiento que se agravan porque no reciben de los adultos la atención que ameritan, lo que motiva que estas se complejicen convirtiéndose en casos irreversibles, entre los que se citan asesinatos de niños. A esto se asocian las punitivas, que indirectamente fortalecen la ocurrencia de violencia entre pares; estas son más frecuentes a medida que aumenta la edad de los alumnos, así como la repetición de los ciclos de actos vandálicos (Carra, 2009). En todas las escuelas de Brasil los alumnos son víctimas de intimidación por algún compañero, lo que tiene como respuesta que El Consejo Nacional de Justicia (2010), editó el siguiente documento "Bullying: Cartilla para profesores y profesionales de las escuelas". En este material se analizan las disputas que se desarrollan en las escuelas públicas y privadas ocasionadas por los enfrentamientos entre pares.

En la búsqueda de medios para encarar el desafío que representa la convulsión de las escuelas, este país está desarrollando el programa "Abriendo Espacios", en coordinación con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO, en el que se ofrecen los fines de semana en 7000 escuelas del país, actividades educativas, culturales y deportivas orientadas a reducir la violencia

exclusión y vulnerabilidad en los centros escolares y en consecuencia a elevar los niveles de calidad del aprendizaje. En la actualidad este programa ha reportado la disminución de un 38% de la violencia escolar. Estos resultados compensan la situación de violencia escolar en Brasil.

2.3.6 Chile

La situación de violencia en las escuelas de Chile se muestra en la denuncia de más de 2,500 casos de maltrato escolar con niveles de gravedad en el año 2012, que tienen su antecedente en la muerte de un joven dentro de un recinto escolar (Zerón, 2004). Esta situación ha concitado la realización de investigaciones y la atención de la opinión nacional e internacional que alarmados conceptualizan esta variable como uno de los principales y acuciantes problemas que afectan el sistema educativo chileno. Esto dio origen al desarrollo de la encuesta nacional realizada por el Ministerio del Interior y Adimark GFK (2011), que reveló que el 23.3% de los estudiantes que contestaron esta encuesta expresaron que habían sufrido los efectos de algún tipo de violencia escolar y un 28% había sido agresor. A esto se agrega que de cada cinco alumnos, uno ha declarado haber sido víctima de acoso psicológico, de discriminación y de violencia física. Estos resultados reflejan lo que acontece en las escuelas de la geografía chilena.

Frente al avance de la violencia en los centros escolares, la Biblioteca del Congreso Nacional realizó un estudio de cuyos análisis derivaron la planificación de medidas para la prevención y control del acoso escolar, sanciones y responsabilidades de los protagonistas (Castro, 2010). Chile dispone de la Ley número 20536 sobre violencia escolar, aprobada en septiembre del 2011. Para dar cumplimiento a su contenido, a esta ley se le han introducido enmiendas que enfatizan el cumplimiento de aspectos esenciales en los procesos de su aplicación. En este sentido se modificó el artículo 15, que en lo adelante expresa lo siguiente: promover la buena convivencia

escolar y prevenir toda forma de violencia física o psicológica, agresiones u hostigamientos. Conforme a lo establecido en el Párrafo 3º de este título expresa que: aquellos establecimientos que no se encuentren legalmente obligados a constituir dicho organismo, deberán crear un Comité de Buena Convivencia Escolar u otra entidad de similares características, que cumpla las funciones de promoción y prevención de la violencia en las escuelas, señaladas en el inciso anterior.

Todos los establecimientos educacionales deberán contar con un encargado de convivencia escolar, que será responsable de la implementación de las medidas que determinen el Consejo Escolar o el Comité de Buena Convivencia Escolar, según corresponda, y que deberán registrar un plan de gestión. Artículo transitorio.- Los establecimientos educacionales que no estén legalmente obligados a constituir el Consejo Escolar deberán crear un Comité de Buena Convivencia Escolar u otra entidad de similares características en el plazo establecido a partir de la publicación de esa ley.

2.3.7 Colombia

La sociedad en Colombia vive los embates de la violencia en los centros escolares en los que se escenifican hechos en que los alumnos golpean a profesores, grupo de estudiantes se agreden, se manotean y hostigan a compañeros. Se han publicado denuncias hechas a la fiscal, de alumnos que han presentado evidencias de maltrato, entre estas, fotografía y letreros que denigran la sexualidad humana, escrituras en las libretas y paredes del recinto escolar con expresiones ofensivas.

Los resultados del estudio ejecutado por Sarmiento y Marmolejos (2005), afirman que el 33% de los estudiantes encuestados expresó que fue objeto de agresión física por sus compañeros de clase; posteriormente se realizó otra investigación a nivel nacional del país con las pruebas, Saber del Icfes, en las que se indagó la situación de manoteo; esta reportó que el 29% de los alumnos de 5to de Primaria y el 15% de los estudiantes de 9no grado confirmaron que habían sido objeto de victimización. Esta

realidad coloca a Colombia por la frecuencia de violencia escolar, dos veces por encima del promedio de los demás países anivel mundialcon relación a la agresión de manoteo.

En este país fue sancionada la Ley 1620,del año 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. A continuación se presentantextualmente los artículos donde se describenlas normativas referentes a la aplicación de la citada ley:

Artículo1. Objeto. El objeto de esta Ley es contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994-mediante la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, de los niveles educativos de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia.

Artículo 4. Objetivos del Sistema. Son objetivos del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar:

- Fomentar, fortalecer y articular acciones de diferentes instancias del Estado para la convivencia escolar, la construcción de ciudadanía y la educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los niños, niñas y adolescentes de los niveles educativos de preescolar, básica y media.
- Garantizar la protección integral de los niños, niñas y adolescentes en los espacios educativos, a través de la puesta en marcha y el seguimiento de la ruta

de atención integral para la convivencia escolar, teniendo en cuenta los contextos sociales y culturales particulares.

▪ Sustentados en esta ley se desarrollan varios programas cuya efectividad ya está dando sus frutos. Entre estos programas se reconoce la importancia:

- - Del sistema de convivencia escolar formado por comités departamentales, municipales que operan también en los colegios.
 - La ruta de atención integral para la convivencia escolar. Este programa se ocupa de los procesos que deben realizar las instituciones vinculadas a esta problemática y las reglas que esta deben cumplir.
 - La creación de un sistema único de información. Tiene como función identificar, registrar y elaborar un plan de seguimiento a los casos que se reportan de violencia en las escuelas; está integrado al Instituto colombiano de Bienestar Familiar

2.3.8 Costa Rica

De acuerdo al Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, en este país existen unos 200 centros escolares denominados de alta peligrosidad, la mayoría de educación secundaria, en los que cohabitan pandillas juveniles, se consume droga y alcohol, se comercializa con el sexo y hay agresiones verbales y juegos que ponen en peligro la vida de los actantes. El hecho de que las cifras que se registran a partir del 2002 sobre acontecimientos de violencia en las escuelas aumentan cada día y aunque muchos otros casos no han sido anotados en los registros disciplinarios de las escuelas, han motivado que las autoridades educativas observen los datos oficiales que reportan un promedio de 439 casos diario de agresiones entre pares, en los centros escolares, para un estimado de 88,000 casos al año, de los cuales 84,000 ocurren en enfrentamientos entre los alumnos y 4,000 entre alumnos y profesores.

La situación se agrava cuando estos números se distribuyen porcentualmente entre los diferentes niveles de la educación, sorprendiendo que en el nivel preescolar

sucedan el 13% de las acciones violentas registradas, en Primaria el 53% de los casos y el 24% en educación secundaria. Otro análisis de esta situación indica que la población en cada nivel registra que de cada 10 estudiantes uno es agredido.

Las agresiones verbales predominan con un 59.4 % de ocurrencia, las físicas un 39%, las escritas un 12.9%. Los casos de robos llegaron a un 12.7% y un 9.4% en agresiones a los equipos y materiales de los centros escolares. Sorprende que la mayoría de estos casos sucedan fuera del recinto escolar, llegando a un 36.2% a la salida en los alrededores de las escuelas.

La asamblea legislativa de este país decretó la Ley 8654 que establece Derechos de los niños, niñas y adolescentes a la disciplina sin castigo físico ni trato humillante, que entró en vigencia en septiembre del 2008. Esta especifica en el artículo 24 bis, que las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a recibir orientación, educación, cuidado y disciplina de su madre, su padre o los responsables de la guarda y crianza, así como de los encargados y el personal de los centros educativos, de salud, penales juveniles o de cualquier otra índole, sin que, en modo alguno, se autorice a éstos el uso del castigo corporal ni el trato humillante. Además asignó al Patronato Nacional de la Infancia en coordinación con varias instituciones, entre estas la institución educativa, la promoción y el desarrollo de políticas para ejecutar programas que pongan en práctica el respeto a la dignidad, e integridad física de los menores y el respeto de estos a sus progenitores y personas encargadas de su educación.

En el 2009 la empresa privada en ese país, con el apoyo de UNICEF realizó una encuesta nacional con el fin de establecer una línea de base sobre el uso del castigo físico como medida disciplinaria en la educación de los niños y niñas. A principios del 2010 el Consejo de la Niñez y la Adolescencia del cual forma parte el Ministro de Educación de ese país, aprobó el Plan Nacional para el cumplimiento de la Ley No 8654.

A nivel nacional se está ejecutando el Pacto Nacional para la Convivencia, al que se ha integrado la mayoría de los sectores sociales. Su objetivo es promover la sana convivencia en los centros escolares del área local y regional.

2.3.9 Cuba

Cuba, como las demás repúblicas del Continente Americano no está exenta de que en la interrelación escolar los alumnos difieran en sus puntos de vista, y se produzcan enfrentamientos, que en otros contextos serían catalogados como parte de la rutina diaria. En un estudio efectuado por la UNESCO en la población urbana y rural de sexto grado, se identificó un 4.4 % de víctimas de maltrato escolar, 6.8% es objeto de amenazas e insultos y el 13.2% participó en escenas de violencia. No es de extrañar que al margen de estas informaciones se revelen otros datos que difieren de los anteriores, por la naturaleza y frecuencia de los mismos.

En este sentido las autoridades nunca se han pronunciado en torno a la presencia sistemática de la violencia en los centros escolares. No obstante, otros medios independientes comunican sucesos de peleas entre grupos de estudiantes, enfrentamientos de alumnos con una profesora a quien le han propinado golpes y cuchilladas. En el 2008 un profesor lanzó un pupitre a un alumno que murió como consecuencia del golpe recibido; también argumentan la necesidad de que se publiquen estos y otros hechos de intensa violencia escolar para que la sociedad esté consciente de lo que sucede en los recintos escolares.

En el artículo 40 de su Constitución, se establece que “la niñez y la juventud disfrutaran de particular protección por parte del Estado y de la Sociedad”. El Ministerio de Educación apoyándose en el reglamento disciplinario, expresa que los maestros no pueden ejercer ninguna clase de castigo, ni maltrato, sea este verbal o corporal, ni ningún tipo de acción degradante a los estudiantes; esto se aplica a todos los niveles de la enseñanza.

2.3.10 Ecuador

En las publicaciones sobre violencia escolar que se refieren a la República de Ecuador es muy posible que se lea la expresión, que con una connotación

sensacionalista diga: “Ecuador ocupa el segundo lugar en violencia física entre alumnos, en Latinoamérica”. Esta afirmación es producto de investigaciones nacionales e internacionales. En esta línea está el estudio de Maluf, Cevallos y Córdoba (2003), en el que expresan lo siguiente: en Ecuador el 26% de los niños entre 6 y 10 años ha recibido y proporcionado golpes varias veces, el 36,7% de los adolescentes de 11 a 13 años, también ha recibido y proporcionado golpes con frecuencia.

El Colegio de Profesores de Ecuador está alerta a los acontecimientos de violencia. Informa que cada semana reciben denuncias de dos y tres casos en que estudiantes maltratan física, verbal y psicológicamente a profesores; estos han recibido hasta amenazas de muerte. Este gremio expresa su preocupación por el silencio con que se manejan estos casos, alimentando de acuerdo a su percepción el aumento de la violencia. Las estadísticas reveladas por el Departamento Jurídico confirman que en el último año se han recibido el doble de denuncias de acciones violentas, que en los años anteriores, lo que pronostica la tendencia a continuar creciendo.

Al interés de este país por disminuir el ambiente nocivo de la convivencia escolar, se han unido instituciones internacionales como Plan Internacional, Visión Mundial, Organización de Estados Iberoamericanos; esas instituciones han suscrito compromisos de cooperación en el desarrollo de programas, tales como la campaña “Basta de Bullying, no te quedes callado”, creada por Cartoon Network. A esto se agregan iniciativas nacionales y locales, que en el plano pedagógico intervienen en los procesos educativos y en los que implementan actividades dentro del aula y en las demás instalaciones de la escuela, para promover conductas que incentiven el respeto interpersonal en las relaciones escolares.

El decreto 53/2009 regula la convivencia escolar. Las especificaciones de este decreto están descritas en el código de convivencia aprobado con el acuerdo No 182, donde se describen las normas de convivencia escolar.

2.3.11 El Salvador

La escuela en El Salvador constituye una evidencia de que la convivencia en el aula es el reflejo de lo que acontece en el entorno; la ola de violencia que actualmente abate a este país arropa las escuelas donde seis maestros y ciento treinta estudiantes perdieron la vida en los últimos años, en disturbios ocurridos en las proximidades de sus respectivas escuelas, víctimas de asaltos, extorsiones, golpes. Consecuencia de estos acontecimientos es el cierre de casi la mitad de los recintos escolares, considerados como peligrosos e inseguros. El ministerio de Educación de ese país recibió 1154 denuncias de violencia escolar entre los años 2011 al 2012. La población más vulnerable es la comprendida entre doce y quince años de edad, de estos el 34% recibe maltrato escolar.

Investigaciones de organizaciones que trabajan en las escuelas de El Salvador comunican que el acoso sexual golpea con intensidad a los niños, quienes unas veces son víctimas de sus compañeros y en otras ocasiones de sus propios maestros. De acuerdo a Oxfam American, organismo de cooperación social, las estadísticas de maltratos a escolares no revelan la cantidad de hechos que se producen, particularmente en el orden sexual. La razón se encuentra en que las personas ocultan lo que acontece para proteger su dignidad, de manera que solo el 20% de los casos ha sido comunicado a alguien.

La crisis escolar en este país llega al extremo de que los profesores y directores de escuelas son extorsionados por grupos de pandillas, que los obligan a pagar tarifas para poder efectuar su trabajo, la situación es tan grave que profesores han sido asesinados por no plegarse a esta demanda. Además esto ha provocado la movilidad de los docentes que piden salir de las zonas de alto riesgos a lugares menos vulnerables. Esto lo lograron alrededor de 400 maestros por medio del gremio

magisterial, que en su lucha para proteger al sector magisterial obtuvo en el año 2011 la aprobación del decreto 499, con carácter transitorio.

Una medida adoptada en este país para contrarrestar la violencia en los centros escolares es registrar el equipo escolar que lleva cada alumno a su entrada a clase, para verificar que no tiene armas, o droga. En su esfuerzo por detener el deterioro de la convivencia escolar, se procedió a llevar estudiantes del nivel básico a cárceles, para que percibieran la forma en que viven los encarcelados; se le explicaba que esto era consecuencia de la violación a las leyes, al cometer acciones delictivas, entre esas las leyes escolares.

En el nivel de Educación Media, para la toma de decisiones respecto a la admisión y permanencia de estudiantes con problemas disciplinarios, se tomó en cuenta lo establecido en los artículos 90 al 97 del Reglamento General de Educación Media, modificado en octubre de 1993 a partir del decreto ejecutivo No. 81 del 12 de septiembre de 1956, publicado en el Diario Oficial, No. 170, tomo 172.

2.3.12 Guatemala

El clima escolar en Guatemala es confuso por las posiciones divergentes que tienen sus integrantes. Maestros que difieren de las autoridades de la escuela, y que violentan las normas escolares, familias que enfrentan a los maestros y viceversa, alumnos que transgreden la disciplina, y confunden su papel en el aula con las prerrogativas de los maestros. Estos maestros reciben amenazas de los padres de sus alumnos, quienes los insultan y los intimidan con agresiones físicas y verbales, hechos que dañan la relación maestro- alumno y estropean el proceso didáctico; pandillas de alumnos del centro que interfieren en la clase, enfrentan a los alumnos y a los maestros, y la emprenden con insultos, robos, a la propiedad privada, violencia física, y sexual.

La situación descrita ha traído como consecuencia, renuncias, ausentismo y muertes de alumnos y profesores. Lo lamentable de esta realidad es que la población la percibe como parte de la rutina, lo que de acuerdo a analistas ocultan los profesores, aunque sí dan a conocer los incidentes entre los alumnos. En este contexto los alumnos se pelean entre sí, agreden al claustro de profesores y estos a los estudiantes, lo que se traduce como un deterioro en el respeto en las interrelaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Otro peligro que subsiste en el contexto escolar de este país es la anuencia que parece existir entre padres, alumnos y maestros sobre la impunidad con que se manejan los conflictos escolares, por lo que la cultura de hacer justicia por su propia cuenta se evidencia en las confrontaciones que se observan entre estos componentes del sistema educativo.

En la columna Eclipse, la periodista I. Alamilla, del medio de comunicación Alba Tv: Comunicación desde los Pueblos, escribió que la escuela se ha convertido en un escenario violento en Guatemala, no sólo entre su alumnado, sino también entre los cuerpos docentes y los subgrupos que rivalizan en los establecimientos educativos. Al igual que en los demás países del área, los medios de comunicación presentan los hechos de violencia como actos aislados, sin trascendencia, cuando en realidad causan daño físico y psicológico a la población estudiantil; se busca, como afirma Martín (2010), ocultar la dimensión de la descomposición que afecta la institución escolar en ese país.

ACTION AID, organización que impulsa en Guatemala la campaña Aprender sin Miedo, Educar con Ternura, apoyó una investigación cuyos resultados informaron que diariamente se registran altos índices de acciones violentas, mediante agresiones físicas, emocionales, sexuales y de exclusión, sobre todo en las niñas. El abuso sexual con prevalencia en las niñas, registra en la zona rural, un 39% de ocurrencia, mientras que en la zona urbana llega a un 13%. A su vez, los altos niveles de maltrato físico y

psicológico de maestros a sus alumnos motivó al Ministerio de Educación a establecer el Acuerdo 134–2009, donde se presentan las sanciones que se aplicarán a los docentes que cometan cualquier tipo de abuso a sus alumnos. El país dispone además, del Código de la Niñez y la adolescencia, que mediante la Ley No 287, en su artículo 49 expresa: “se prohíbe a maestros, autoridades, funcionarios, empleados o trabajadores del sistema educativo aplicar cualquier medida o sanción abusiva a los educandos que le cause daños físicos, morales y psicológicos”. También establece que cuando el “maltrato pudiere constituir delito se deberá proceder de acuerdo a lo establecido en las Leyes de la República.”

Anivel legislativo se debe resaltar, igualmente, el acuerdo Ministerial No 381-2010 a favor de la convivencia en las escuelas; este describe los procedimientos que se deben poner en práctica para preservar un clima de paz en los recintos escolares.

2.3.13 México

Los altos niveles de violencia escolar en México han conducido a un análisis desde diferentes perspectivas: psicológica, pedagógica y sociológica. Esto tiene su origen en las complejidades que se entrecruzan en este fenómeno, como lo demuestran los resultados de investigaciones, entre las que se resalta la investigación nacional que refiere que el 61% de los alumnos respondió que ha sido víctima de intimidación, de agresión verbal, violencia y abuso, lo que coincide con las conclusiones de otras investigaciones. Ello coloca al país, a escala internacional, en el primer lugar de violencia escolar en el nivel de secundaria.

Impulsados por esta situación, diversas instituciones han desarrollado investigaciones que abordan la violencia escolar como un problema de alcance nacional (Castillo y Pacheco, 2008; Chagas, 2005; Fierro, 2005; Furlan, Ramos, y Lara, 2004; Garza, Barragán, Pizarro, y Butzman, 2008; Gómez, 2005; Muñoz, 2008; Orozco, Ramírez, Ybarra, y Guerra López, 2012; Pasillas (2005); Prieto (2005) Valadez y Martín,

2008; Vázquez, Villanueva, Rico, y Ramos, 2005; Velázquez, 2005). En esta línea, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en el año 2009 de los alumnos mexicanos que cursaron entre el sexto grado de primaria y el tercer grado de secundaria, el 90% sufrió algún tipo de agresión por parte de otros estudiantes.

En la escala internacional, México ocupa el primer lugar en acoso escolar en el nivel de Educación Básica, información que procede del estudio efectuado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Es preocupante esta situación debido a que México se encuentra en la mira internacional, ya que también ha ocupado un primer lugar en hostigamiento en escuelas secundarias (Gamboa y Valdés, 2012). En el 2011 de cada diez estudiantes, tres han sido víctima de acoso escolar de acuerdo a la Comisión Nacional de Derechos humanos. En el 2014 el estado de Tamaulipas lloró la muerte de un niño de 12 años, cuyos compañeros de aula lo balancearon agarrándolo de sus manos y pies, repetidas veces y lo lanzaron a una pared. En la frecuencia de violencia física o psicológica en América Latina, en la Educación Básica, México está en los primeros lugares.

Esta situación se ha convertido en una prioridad nacional y objeto de atención de las autoridades correspondientes, que han impulsado programas gubernamentales con el objetivo de prevenir y combatir la violencia en los centros escolares. Debido a la cobertura y dimensión de este problema no logran detener su avance, como lo demandan sus efectos. Reportes de la Comisión Nacional de Derechos Humanos informan que tres de cada diez estudiantes son objeto de alguna forma de violencia escolar; por su parte UNICEF revela que el 90% de los alumnos que cursaron estudios en el año 2009 en el sexto grado fueron víctima de violencia entre pares. Un estudio realizado por el Instituto Mexicano de Prevención Integral de la Violencia, pronostica que de los 25 millones de niños que cursan la Educación Básica, la mayoría en un ambiente compulsivo tanto en el interior de la escuela como fuera de ella, 2.5

millones son candidatos potenciales para en su vida adulta actuar como agresores, en respuesta a la experiencia acumulada de violencia en la convivencia escolar.

UNICEF participa en el desarrollo de programas que han surtido efectos favorables en la disminución de la violencia en las escuelas. A partir de 2001 esta institución impulsó un programa que cubrió a la población estudiantil de preescolar, secundaria y educación de adulto. También patrocinó la preparación de la carpeta que identificada con el título "Eduquemos para la Paz", que contiene materiales y proyectos de aprendizajes en la que se realizan actividades cooperativas que promueven la paz en la convivencia escolar. También UNICEF promovió una investigación para indagar aspectos relacionados con la violencia en infantes en las escuelas, aportando sus conclusiones e informaciones significativas que ameritaron la reproducción de esa investigación en todos los estados de la República, con el apoyo de la cámara de Diputados y otras entidades acreditadas en este país.

Zurita(2012) manifiesta que el tema de la violencia escolar está presente en la agenda nacional desde hace ya tiempo, por lo que se han promulgado distintas leyes en algunos estados de la República; por ejemplo, en Tamaulipas, Sonora, Nayarit, Puebla, Veracruz y el Distrito Federal. Las escuelas de educación básica en sus lineamientos internos también promueven propuestas para erradicar prácticas violentas, como una línea de acción de la política educativa, a través de los 191.000 Consejos escolares de participación social que ponen en práctica modelos de atención para la prevención de violencia y delincuencia escolar (Gómez-Nashiki, 2014). En opinión de Gairin(2012), estas leyes constituyen un gran respaldo al desarrollo de los proyectos y programas que propugnan por la paz escolar, porque dentro de sus metas integran la seguridad escolar, las medidas dirigidas a la integridad y protección física, psicológica y social, con una concepción globalizadora que abarca elementos legales, humanos, sociales y técnicos de esta problemática.

La preocupación de México, por el creciente aumento de la violencia escolar, es evidente; seis de sus estados, incluyendo el Distrito Federal, tienen cada uno sus leyes sobre seguridad, convivencia y violencia escolar. Anterior a estas legislaciones, este país ya disponía en la Ley General de Educación; en el artículo 42 se explicita la obligación del Estado en la preservación de la integridad física, psicológica y social de los menores en la convivencia escolar, y expresa su prevalencia por encima de cualquier medida disciplinaria. En este artículo se especifica además que esto debe estar por encima de cualquier medida disciplinaria (Cárdenas- Vargas, 2013).

2.3.14 Paraguay

Son alentadoras las informaciones que reporta una investigación efectuada en Paraguay a nivel nacional en el año 2013, en el que se involucraron padres, madres y estudiantes de todos los departamentos del país. Es de la autoría de Carlina E. Vega Duette, quien trabajó en coordinación con la universidad de Jaén. En las conclusiones de dicha investigación se pone de manifiesto que los niveles de violencia en las escuelas paraguayas están por debajo de la de otros países identificados con altos índices de enfrentamientos en la convivencia escolar, como son Argentina, México, Brasil, Colombia. Pero sí se identifica lo que se conoce como: acoso escolar silencioso, cuyos efectos pueden llegar a niveles de peligrosidad y que son inadvertidos por el silencio con que lo sufren las víctimas, y tampoco son percibidos directamente por los profesores y familiares de éstos.

Los resultados de la referida investigación no significan que este país esté exento de violencia en sus escuelas, ya que la prensa ha hecho eco de denuncias de peleas entre chicos y casos en que los alumnos van armados a la escuela. Investigaciones locales manifiestan que el acoso en las escuelas está en proceso de crecimiento, tanto en instituciones públicas como en las privadas; a esto se agrega el desconocimiento

que sobre las perspectivas de la situación actual se tiene de este problema para el futuro de la educación en este país.

Del análisis de las conclusiones presentadas en las investigaciones se ha derivado la ejecución de programas encaminados a disminuir el avance de la violencia escolar, entre estos se citan:

- Creación de un observatorio para identificación y seguimiento de la violencia escolar.
- Desarrollo de un plan estratégico que habilite al profesorado para su desempeño y solución de situaciones conflictivas en los centros escolares.-
- Diseño de planes de convivencia orientados a la prevención, vigilancia y control de las relaciones entre pares.
- Creación de una base de datos que a nivel nacional tenga disponible informaciones cualitativas y cuantitativas sobre el desarrollo de la violencia escolar.

El Paraguay dispone de la Ley No 1.264, sancionada por el Congreso para regular los procesos relativos a la educación del país. Además existe un marco legal expresado en la Ley No 4.633/12, contra el Acoso Escolar en Instituciones Educativas, un Manual de Prevención e Intervención al Acoso Escolar con Guías de Actividades. A su vez el Ministerio de Educación y Cultura, en un trabajo conjunto con Plan Paraguay, presenta el nuevo formato de la Resolución Nº 8353/12 de Protocolo de Atención en Instituciones Educativas para los Casos de Violencia entre Pares y/o Acoso Escolar.

2.3.15 Perú

El creciente aumento del acoso escolar en las escuelas de la República de Perú produce preocupación, no solo por el diagnóstico que revela la alta frecuencia, gravedad y variedad de hechos, sino por los casos de muerte de niños, y por la proyección que en el futuro tiene esta realidad, marcada por el irrespeto a la vida,

eincapacidad para vivir en sociedad. Las informaciones que se publican sobre esta problemática son impresionantes, a juzgar por las estadísticas que revelan altos niveles de victimización en la convivencia escolar.

Una investigación efectuada por la [Universidad Nacional Mayor de San Marcos](#), en cuatro regiones de Perú, reveló que el 47% de alumnos de primaria practica el 'bullying'. Ello se interpreta como que aproximadamente la mitad de esta población estudiantil convive en un ambiente hostil, donde prevalece la discordia y el enfrentamiento entre pares. En este estudio también se identificó que el 34% de los agredidos no comunica a nadie lo sucedido y al 65% de compañeros no le interesa defender a las víctimas. Mientras que alrededor del 25% de maestros y padres de familia no reacciona, ni protegen a los afectados; de esta manera a los agresores no se les impone ningún tipo de sanción, por lo que su conducta se repite, fortalecida por la impunidad. Un documento del [Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social](#) (2010), declara que se confirmó que los alumnos llevan al aula navaja y pistolas; agrega que los niveles de violencia física y verbal son preocupantes, a la vez que destaca la recurrencia de hostigamiento mediante apodosos despectivos, chantaje y discriminación.

Frente a estas realidades las autoridades educativas de Perú desarrollan programas que dinamizan su intervención en los centros educativos para fortalecer los vínculos de paz en las aulas. Evidencia de esto es la creación del Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela (2011), cuyo propósito es promover una cultura de armonía, amistad, fraternidad y compañerismo entre los integrantes de los ambientes escolares. En este Observatorio se lee esta declaración:

Actualmente no cabe invocar el desconocimiento de esta devastadora forma de violencia que azota todo tipo de escuelas en el Perú. Agrega que los suicidios y homicidios, los maltratos psicológicos, la exclusión, el bajo rendimiento y la deserción escolar, así como el sostenido clima de inseguridad y temor en que viven los escolares,

es un suceso de todos los días y contribuye, de alguna manera, a que la percepción de normalización y naturalización del bullying en las escuelas se afiance e incremente la indiferencia al acoso escolar (p. 75).

Para otorgarle fuerza legal a los procesos que se desarrollan para la eliminación del bullying en todo el territorio peruano, en febrero del año 2010 fue aprobada la Ley 29719, cuyo propósito fundamental es “hacer viable y sostenible la institucionalización de la sana convivencia en la escuela”. Luego se describe en los documentos la instalación de la Mesa contra el Acoso Escolar, en la que se establece el compromiso con la niñez y la adolescencia. Además, El MINEDU (2009), Ministerio de Educación del Perú, publicó la guía “Aprendiendo a Resolver Conflictos en las Instituciones Educativas” donde se ofrecen orientaciones a directivos y tutores de primaria y secundaria sobre cómo manejar y solucionar diferentes tipos de conflicto que se presentan en la interacción escolar. En octubre de 2010 se aprobó el Proyecto de Ley No 4406/2010-CR, que promueve la sana convivencia y disciplina escolar y sanciona el acoso y violencia entre escolares; es la Ley Antibullying.

2.3.16 Puerto Rico

Puerto Rico registra una historia de violencia escolar que asciende continuamente. Rodríguez, y Martínez (2004), reportaron que los maestros de varias escuelas fueron testigos de actos de violencia escolar en los que se registraron robos, destrucción de propiedad, lenguaje descompuesto, peleas entre los estudiantes. Las informaciones que se presentan en la tabla 6 muestran como aumentó cada año los hechos de violencia escolar; este crecimiento es notable en la última década en la que se registraron diferentes manifestaciones de violencia escolar. En el año 1998 se reportaron 821 incidentes, en cambio en el 2005 la suma aumentó a 3038 casos. Publicaciones oficiales reportan que anualmente en Puerto Rico acontecen 2183 casos de incidentes de violencia en las escuelas. Estos datos fueron suministrados por

el Programa Calidad de Vida Escolar de la Superintendencia Auxiliar en Operaciones de Campo de la Policía de Puerto Rico.

Como respuestas a esta situación se han introducido en el currículo de los diferentes grados de la Educación Básica y Media, unidades programáticas que abordan el tema de la convivencia escolar. En estas se presentan actividades en las que los alumnos aprenden a interactuar con sus pares y manejar conflictos sin llegar a la agresión. Otra medida encaminada a lograr un ambiente de paz en las escuelas es el adiestramiento en estrategias de solución de conflictos escolares, que han recibido policías y guardias escolares, administradores, personal de apoyo del centro escolar.

Tabla 6. Manifestaciones de Violencia escolar. Periodo 2002-2005. Puerto Rico.

Incidencias	2005	2004	2003	2002
Actos lascivos	39	31	29	12
Agresión agravada	74	61	25	9
Alteración a la paz	341	294	239	235
Amenaza	179	145	111	106
Daños	324	261	190	131
Agresiones simples	1563	1163	683	596
Ley de Drogas	68	52	22	22

Fuente de datos: Policía de Puerto Rico.

Puerto Rico dispone de la Ley No 49, del 29 de abril de 2008. En esta ley se establece como política pública la prohibición de actos de hostigamiento e intimidación ('bullying') entre los estudiantes de las escuelas públicas; dispone, además, de un código de conducta de los estudiantes; presentación de informes sobre los incidentes de hostigamiento e intimidación ('bullying'); planificación de programas y talleres de capacitación sobre el hostigamiento e intimidación ('bullying'); y la remisión anual al Departamento de Educación de un informe de incidentes de

hostigamiento e intimidación ('bullying') en las escuelas públicas. Además de esta ley también se aprobó la Ley 33 en el año 2012, donde se describen procedimientos que puntualizan el cumplimiento de la ley 49.

2.3.17 Venezuela

El estilo de convivencia escolar en Venezuela tiene la particularidad de que en la mayoría de los centros escolares la violencia entre pares es parte de la rutina; es percibida como una forma normal de relación, donde no se distingue cuando la comunicación es en broma o relajo, o si en la misma hay implícita una actitud agresiva. Pero en este modo de relación, el irrespeto, la intolerancia y la discriminación están presentes para manifestarse en el momento oportuno. En la convivencia de las escuelas del Nivel Básico las situaciones conflictivas son parte de las actividades cotidianas, su intensidad y frecuencia en la actualidad se hacen más visibles, pasando al plano de la agresión y al límite de la tolerancia en la que se aprovecha la mínima circunstancia para hacer daño a los demás. En los salones de clase, pasillos, el patio, las escaleras, áreas de servicio personal, son espacios donde diariamente se observan escenas de acoso, en las que se violenta física y emocionalmente a los estudiantes. Esta situación demanda de la atención permanente de los profesores, lo que afecta la dedicación que requiere el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La realidad es que la escuela venezolana está viviendo las consecuencias de la inestabilidad de la convivencia escolar. Esta se manifiesta en el deterioro de la calidad del proceso enseñanza aprendizaje, en el desajuste del desarrollo emocional de los educandos y en dificultades de interrelación en los integrantes del salón de clases que llegan al límite de agredir a profesores, hasta por la inconformidad de una calificación recibida. No es de extrañar los enfrentamientos de pandillas de escuelas rivales que ocasionan disturbios públicos que alteran el orden social.

En una encuesta aplicada en el 2013 por la Federación Venezolana de Maestros (FVM), a estudiantes de 289 planteles escolares, el 85% confirmó haber sufrido algún hecho de victimización; de éstos, seis de cada diez alumnos contestaron haber sufrido algún tipo de agresión, por lo menos una vez a la semana. También en el inicio de ese año, la joven Michelle Buraglia, de 15 años, estudiante de la escuela Andrés Bello, de la ciudad de Caracas, murió a consecuencia de un disparo efectuado por un menor. Este acontecimiento provocó el cuestionamiento y revisión del porte de todo tipo de armas en los centros escolares. Así, el gobierno decidió colocar detectores de metales en la entrada de esta escuela, lo que obliga a los maestros a revisar en la entrada a clase los bolsos que llevan los alumnos. Es común que lleven cuchillos, navajas, cortaúñas, cuando se les cuestiona la razón de por qué lo hacen, expresan que es para su defensa. De acuerdo a un informe de Cecodap, institución que en esta país se ocupa de promover la convivencia escolar sin violencia y proteger los derechos de los niños y adolescentes, entre 2010 y 2011, se registraron en las escuelas públicas de Venezuela 153 robos y nueve tiroteos.

Con el interés de disponer de un medio que permitiera la sistematización de controles del avance de la violencia en los planteles escolares, en el 2007 se crea el observatorio Venezolano de Violencia escolar que cumple con el cometido de difundir mediante publicaciones, talleres e investigaciones la situación de este fenómeno antisocial.

Una evidencia de la atención dedicada por este país a la violencia escolar es la Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente. (1998), es decir, Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 5266 (Extraordinaria), octubre 2, 1998. Caracas: DABOSAN (EDICIONES). En este país existe la legislación de la Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela Número 5.859 Extraordinario, Ley de Reforma Parcial de la Ley Orgánica de Protección del Niño y del Adolescente del 10/12/2007, en

la que se establecen los principios y normativas para el manejo de conflictos y situaciones violentas en los centros escolares.

Frente a esta realidad las autoridades llaman a la población en especial a las familias a integrarse y respaldar la ejecución de proyectos para disminuir la violencia escolar. El Ministerio de Educación en coordinación con la Oficina Nacional Antidrogas (ONA), profesores y familiares de los alumnos desarrollan talleres, charlas en las escuelas para fomentar el respeto mutuo y el rechazo al uso de drogas. Amparada en la referida ley, se creó un sistema de convivencia escolar, integrada por tres instancias: nacional, territorial y escolar. La documentación oficial declara que: con esto se busca diseñar políticas intersectoriales, bajo el liderazgo del Ministerio de Educación, que aborden el tema de violencia escolar y de embarazo adolescente. Se crea en cada institución educativa, oficial y privada un comité escolar de convivencia conformado por el rector, un representante de los docentes, uno de los estudiantes y otro de los padres de familia.

2.4 Variables relacionadas con la violencia escolar.

2.4.1 Relación sexo y violencia escolar

La identidad de cada persona se conoce por un conjunto de características que la distinguen de sus congéneres. El sexo es una de las categorías más notoria en la identidad de cada individuo; es uno de los descriptores más fuerte y que tiene como atribución particular traslucir el sexo de cada persona. Tiende a confundirse los conceptos sexo y género, posiblemente debido a que, como expresa Matud (2004), al solapamiento entre ambos términos.

Numerosos autores han tratado de dilucidar la relación que existe entre los conceptos sexo y género; se reconoce el esfuerzo de García-Mina (2000), quien junto a otros investigadores desarrollaron un marco conceptual que ayuda a comprender la interrelación entre ambas categorías. Resultado de varias investigaciones concluyen que el sexo se refiere a las características biológicas que definen a las personas, como hombres y mujeres, mientras que el género, desde la concepción de Deaux (1985), se refiere a la conducta, a las cualidades y características diferenciadas que se atribuye a cada sexo, construida en su medio social en la interacción de los diferentes contextos socioculturales.

La violencia escolares producto de la interacción sociocultural de los participantes (Saucedo, 2010), y en este intercambio, casi imperceptible y de manera natural, se desarrollan situaciones de desigualdad y de discriminación, en las que en la mayoría de los casos el sexo es la condición receptora de la agresión. Las distintas manifestaciones de la violencia escolar, de acuerdo a la experiencia de Sanmartín, Gutiérrez, Martínez, y Vera (2010), es hoy motivo de inquietud a nivel mundial. Una de esas manifestaciones de violencia escolar que tiene como asiento la naturaleza y atribuciones del sexo, llama la atención por las formas y las prácticas con que se construyen sistemas que afectan la naturaleza humana, que atrapada en la

cultura, marca su actuación en los diferentes contextos y que establece diferencias según sea dirigida a varones o a hembras (Ortega,2010).

No existe consenso de acuerdo a los resultados de las investigaciones llevadas a cabo, en cuanto a la prevalencia del sexo en los protagonistas de la violencia escolar. En las investigaciones realizadas por Mingo (2010) se reporta que, de acuerdo al sexo, aumenta o disminuye el riesgo de cometer o recibir acciones de violencia; a esto añade que conductas de agresividad, dominio, fuerza, valentía, entre otras, confirman la masculinidad del hombre en acontecimientos de violencia, en cambio desde el punto de vista de esta autora la participación de las mujeres se caracteriza por la presencia principalmente del chisme, rumores, rivalidad, exclusión, discriminación, acciones que identifican la naturaleza femenina.

Es importante considerar el efecto del sexo en la convivencia de pares en las aulas. En este sentido, Morley (1999, 2000, 2006) plantea que el dominio masculino dentro de las instituciones académicas se logra a través del enfoque micropolítico que se opera en la vida cotidiana; desde esta visión, el poder con que se manifiesta puede ser abierto y reconocible, pero también puede ser sutil, complejo y generador de confusión. De esto se deduce que en este contexto se desarrollan actitudes y acciones de competencia, antipatía, hostilidad, repulsión y, en consecuencia, la dominación, que, en definitiva, se hace presente en la actitud de los varones sobre las mujeres, que tienen su cumplimiento en el modelo dominio-sumisión.

Las investigaciones sobre violencia de género se han incrementado notablemente en todo el mundo (Cava, Musitu, y Murgui 2007; Cook, 2010; Smith, 2003; Yubero, Ovejero, y Larrañaga, 2010); estas abarcan un abanico de variables que cada vez se torna más interesante y que aportan nuevos conocimientos de esta problemática, cuyas consecuencias trastornan todas las áreas del desarrollo humano, particularmente el aspecto psicosocial. Como es natural la población más

vulnerable a los efectos de la descomposición social lo constituyen los niños y los adolescentes; estos forman parte de la población estudiantil en la que cada integrante manifiesta sus actitudes en la interacción con los compañeros.

La atención que dispensan investigadores vinculados al fenómeno de la violencia escolar ha hecho posible la detección de formas de maltrato entre pares, procedente probablemente de su experiencia familiar o de su entorno comunitario y que hasta ese momento no eran perceptibles a los maestros y autoridades de los centros escolares. Es a partir de los años 80 cuando la comunidad educativa recibe las primeras publicaciones sobre maltrato escolar, apoyadas en la desigualdad jerárquica de los actores; es así como se vulnera lo que hasta ese momento había sido un esfuerzo dentro de la política educativa, la preservación del respeto entre los componentes del proceso enseñanza aprendizaje. La diferencia de género se hace visible en forma violenta y se acrecientan los casos en los que la violencia hace de sus víctimas a estudiantes por su condición de ser hembras o varones.

Las investigaciones ejecutadas por Arcia (2004), Carvallo (2006), Cervini (2006), MINEDUC (2002), Mizala, y Romaguera (2000), revelan que una de las variables asociadas al estudiante que más peso tiene en el aprendizaje es el sexo, lo que explica que en los debates sobre convivencia escolar esta variable ocupe un lugar preponderante y en su análisis se incluyan las diferentes formas discriminatorias dirigidas a ambos sexos. Entre las formas discriminatorias se citan acciones que difieren de las formas convencionales, además de humillaciones por el tono de voz que en algunos casos confunde por su indefinición sexual. Flores (2005) confirma que en el aula los maestros en su desempeño, manifiestan preferencias de acuerdo al género al que se dirijan. Esto es evidente porque en esa área con frecuencia se observa que a los varones se les privilegia con mayor participación en la clase, revisión de las tareas, realización de ejercicios en la pizarra, concesiones de permiso, justificación de

incumplimiento, tratamiento amable, y se relega la participación de las niñas para una segunda oportunidad.

El sexo es objeto de manipulación, inclusive por los docentes que en ocasiones enmascaran su intención sexual en acciones encubiertas de ayuda al estudiante en su aprendizaje, ya sea privilegiando el sexo de su preferencia o realizando acciones que van desde simple roces corporales o comportamientos en los que se viola la intimidad y dignidad del educando, empleando la intimidación, el chantaje con los resultados de exámenes, maltrato físico y verbal. No existe consenso de acuerdo a los resultados de las investigaciones llevadas a cabo, en cuanto a la prevalencia del sexo en los protagonistas de la violencia escolar. La situación varía de acuerdo a la forma de violencia que se ponga en práctica; en el caso del acoso cibernético en su mayoría las chicas son víctimas (Calvete, Orue, Estévez, Villardón, y Padilla, 2010).

En contextos de violencia el sexo es una variable que tiene formas particulares de expresión, y es distinta de acuerdo a si la practican las chicas o los chicos, en quienes los procesos de construcción de identidad reflejan la cultura propia de la masculinidad o feminidad más enraizados en el grupo social del que proceden. No existe consenso de acuerdo a los resultados en las investigaciones realizadas, en cuanto a la prevalencia del sexo en los protagonistas. Esto se evidencia en los resultados de varias investigaciones, en las que, como señala Blaya (2010), las diferencias de género permanecen similares cualquiera sea el país; agrega que los chicos agreden más que las chicas y resultan más frecuentemente victimizados. Las chicas declaran mayores índices como víctima de violencia verbal (81% comparado a un 75% de los chicos) y de acoso sexual (5.8%, frente a 3.7% de los chicos).

Radojkovic(2007), Carra(2009), Gavray(2010) en sus investigaciones han constatado que la punición en escolares afectan más a los varones que a las hembras. Ramos(2011), plantea que el uso del alcohol, asociado a la agresión física y a

la insuficiencia del control de armas de fuego, lleva a una alta tasa de mortalidad juvenil, predominantemente masculina, afro descendiente y de periferias urbanas. Ello va a ser corroborado por Waiselfisz (1998). Estas conclusiones coinciden con los datos que se presentan en la tabla 7, donde se observa que en ese estudio el 73% de la población masculina sufrió los efectos de diferentes actos de violencia en el recinto escolar.

Tabla 7. Porcentaje de alumnos de acuerdo al sexo que declararon haber practicado diferentes tipos de actos de violencia en el centro escolar.

Actos de violencia	Sexo		Total
	Femenino	Masculino	
Bromas de malo gusto	43,3	56,7	100,0
Amenazas	47,4	52,6	100,0
Agresiones verbales	40,0	60,0	100,0
Agresiones físicas	27,0	73,0	100,0
Robo o hurto	46,8	53,2	100,0
Peleas	22,7	77,3	100,0
Agresiones sexuales	43,4	56,7	100,0
Discriminación por etnia/género	40,0	60,0	100,0
Vandalismo	52,8	47,2	100,0
Uso de alcohol	30,8	69,2	100,0
Uso de drogas ilegales	20,0	80,0	100,0
Uso de armas blancas	52,2	47,8	100,0
Uso de armas de fuego	21,4	78,6	100,0
Depredación	51,5	48,5	100,0
Graffiti	54,6	45,4	100,0

Fuente: Revista Educarnos. Investigación empírica: Educación, autoría, victimización y puniciones: relaciones asimétricas en la violencia escolar (2012).

La mayoría de los países de Latinoamérica en su legislación tienen explícita la prohibición de violencia sexual en la población estudiantil. Sin embargo, su ejecución requiere de medidas más contundentes para que el cumplimiento sea efectivo, esto se observa en los resultados que presentan varias investigaciones. El estudio efectuado por Eljach (2011) expresa que en América Latina y el Caribe no existen muchas informaciones sobre acontecimientos de violencia sexual en las escuelas, sin embargo

los estudios publicados sobre hechos reales de acoso sexual, entre los que se citan en proporciones significativas la participación de personas adultas que cometen violaciones sexuales a niños y niñas. En Brasil, en una encuesta aplicada a nivel nacional sobre Violencia, Sida y Droga, se identificaron acciones abusivas de corte sexual, entre las que se citan, miradas insinuantes, gestos, comentarios morbosos, propuestas de relaciones sexuales directas; a ello se agregan documentos que testifican casos en que los profesores coaccionan a niñas y adolescentes y les hacen propuestas sexuales a cambio de pasarlas de curso, y aprobarle asignaturas. Lo grave de esta situación es que estos últimos hechos se efectúan en ambas direcciones, es decir, de alumnos/as a maestros/as, según se registra en la referida encuesta. En Cuba, aunque en baja proporción, ambos géneros reciben maltratos en proporciones equitativas; en Colombia, Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Costa Rica y Perú, la diferencia de maltrato difiere entre chicas y chicos.

En un estudio realizado en Bolivia sobre reglamentos escolares se recogieron informaciones en las que se relatan acontecimientos referentes a denuncias ante la justicia y que involucran a profesores que abusan sexualmente de sus alumnas/os, a cambio de favorecerlos con las calificaciones de las asignaturas *que enseñan* (Plan Internacional & Alurralde, 2009). Esta situación, en zonas rurales tiene dimensiones más preocupantes, porque las organizaciones sindicales intervienen manejando los hechos en los que de acuerdo a la investigación "Rompiendo Silencios", dirigida por Calla, Barragán, Salazar, Arteaga, y Soliz (2005), las sanciones impuestas a maestros que violan a niñas se limitan a acciones que rayan con la impunidad; en otros casos obligan a los maestros a contraer matrimonio con la alumna, víctima de abuso sexual.

Plan Internacional & Espinoza Ecuador (2011), en el periodo 1991-2000, desarrollaron en este país dos estudios sobre esta problemática. Las conclusiones de la primera de estas investigaciones realizadas en el 1991 dio a conocer que el 28.8% de la población estudiantil de la ciudad de Quito había sido víctima de violencia sexual, y en

la ciudad de Guayaquil el 30.4%, comprendiendo niñas y niños de 11 a 16 años. En el 2008 se efectuó la segunda investigación, sus resultados comunicaron que en la ciudad de Quito el 24,5% de niños y niñas han sufrido los efectos de la violencia sexual; en la ciudad de Guayaquil el 23.3%; a esto se agrega un 20.3% en las demás ciudades de este país. La correlación de los resultados anteriores evidencia que en Ecuador la violencia sexual en los centros escolares está disminuyendo, pero los niveles de ocurrencia demandan de atención.

La violencia de género en las escuelas de México tiene altos niveles de ocurrencia. Esto se fundamenta en los resultados publicados en el Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México (2009), en el que se constata que una sexta parte de los niños de cuarto y quinto grado de educación primaria informan que frecuentemente se les molesta, hasta hacer llorar a niños cuya voz y ademanes no se corresponden con su sexo. Una quinta parte de los alumnos encuestados afirmó que también se maltrata a niños que a la salida de la escuela no se incorporan a los juegos violentos que practican en ese momento; una cuarta parte expresó que han sido testigos de peleas entre chicas que se propinan golpes, porque a algunas le dicen que su voz y movimientos parecen más de un varón que de una chica. En este mismo informe se da a conocer que una quinta parte de los niños respondió que había presenciado a compañeros molestando en el patio a niñas, a las que se les obligaba a dejarse tocar sin su consentimiento en partes íntimas.

Los estudios realizados por Azaola (2009) revelaron que las niñas son objeto de burla por su forma de vestir, de hablar, contextura física, o si se equivocan en la participación en la clase. De ello se aprovechan los niños para ponerles apodosos que las ridiculizan y en consecuencia afectan su autoestima. Este estudio también informa que el 43.2 % de los maestros estuvo de acuerdo en que los chicos promueven el acoso sexual en las chicas; estas en cambio halan el pelo y empujan a sus compañeros y compañeras. Esto se asemeja a los resultados de las investigaciones de Ortega y Monks

(2005), Perren, y Alsaker (2006), que dan a conocer que en sus relaciones los varones actúan con más agresividad que las hembras. Aznar, Hinojo, y Cáceres (2007) confirman estos resultados en los hallazgos de sus investigaciones, en las que comprobaron que los varones amenazan y propinan golpes, las hembras excluyen y hacen comentarios dañinos de sus compañeros.

Las autoridades educativas han introducido en el currículo escolar actividades que promueven el respeto al género para contrarrestar el perjuicio que ocasionan las burlas, el maltrato físico, exclusión social, intimidación. En los resultados de la investigación efectuada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2005) en México, se observan diferencias notable entre la violencia ejercida por los estudiantes de diferentes sexos; en el nivel primario, de los varones se reportó que el 21.6 % ha sido agredido y de las hembras un 18.3% (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007). La relación de este trabajo con los resultados de otras investigaciones de carácter internacional, indican que los resultados entre ambas, son cercanos (Muñoz, 2008).

En las escuelas de República Dominicana el acoso y violaciones sexuales son recurrentes. Con frecuencia el Departamento de Orientación y Psicología del Ministerio de Educación recibe denuncias referentes al acoso sexual de que son víctimas, tanto las hembras como los varones, y en los que se involucran algunos maestros. En una de sus publicaciones este departamento expresa que el acoso sexual se da más entre varones y también de varones hacia hembras; ello, a su vez, se ve como un reflejo de lo que pasa en la sociedad en general. Se sabe, además, que a ese departamento solo llegan los casos más críticos, porque los enfrentamientos entre los escolares se efectúan cotidianamente y los resuelven en los centros escolares.

Los antecedentes de la educación en género en este país han derivado en acciones escolares que testifican los lineamientos que en este aspecto orientaban este

tipo de formación en el sistema educativo, lo que explica que todavía exista la idea prejuiciada de que los varones poseen más potencial de aprendizaje para la matemática que las hembras, a quienes se les atribuyen mejores condiciones para el aprendizaje en Lengua Española. Este concepto ha perdido fuerza porque los resultados de las pruebas nacionales, periodo 2000-2010 evidenciaron que en cuarto grado de Educación Básica y en secundaria, las hembras han obtenido calificaciones semejantes y en otros casos mejores calificaciones que los varones.

La educación sexual es fundamental para el desarrollo de los educandos por su trascendencia en la formación de diversos aspectos de la vida, como es la identidad y la adquisición de estrategias para la preservación de la salud física y espiritual. De acuerdo a la opinión de diversos analistas de la educación, la escuela dominicana debe revisar sus planteamientos con relación a la perspectiva de género, con el fin de posibilitar su entendimiento y viabilizar un tratamiento adecuado para evitar que su mal manejo se convierta en condiciones que promuevan la desigualdad de los sexos en el desarrollo de la clase.

El Ministerio de Educación (MINERD), a través del Departamento de Educación en Género y Desarrollo, en la actualidad ejecuta un programa de actividades que tienen como objetivo prevenir y disminuir la violencia de género en todas las escuelas de la geografía nacional para consolidar la paz y sana convivencia en los centros escolares. Este tiene como base la adquisición de los conocimientos fundamentales y la promoción de valores y actitudes para la construcción de la masculinidad y la feminidad en equidad de derechos, sin ningún tipo de discriminación. Esto justifica la puesta en práctica de importantes objetivos:

- Reconocer la magnitud del problema de la violencia en sentido general y de género a lo interno del sistema educativo dominicano, para implementar las medidas y acciones preventivas correspondientes.

- Posicionar la acción política y estrategia del Ministerio de Educación en base a la propuesta educativa a favor de la paz y el respeto de las personas, como valores en que se enmarca la prevención de la violencia en sentido general y de género, en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Colocar el tema en la agenda pública nacional, desde una perspectiva propositiva.
- Ofrecer herramientas teóricas y metodológicas a la comunidad educativa para que dirima sus diferencias de manera pacífica y negociada.
- Fortalecer en el currículo el enfoque y abordaje de la educación en género para una masculinidad y feminidad basada en el respeto, los derechos y la solución pacífica de conflictos.
- Coordinar acciones estratégicas con otras instancias del MINERD, instituciones públicas y organizaciones de la sociedad, en movilizar las voluntades y recursos a favor de la prevención de violencia a lo interior de las escuelas.

Con el interés de fortalecer las políticas y acciones encaminadas a solucionar este problema que desborda los límites de sus atribuciones, y en atención a uno de los objetivos de este programa, el MINERD apoya iniciativas que desarrollan otras instituciones gubernamentales relacionadas con la violencia de género, son estas, el Ministerio de la Mujer, la Cámara de Diputados y la Procuraduría General de la República; estas instituciones promueven la campaña "Hagamos un trato por el respeto y el derecho a la vida de las personas".

El Ministerio de Educación frente a los acontecimientos de violencia de género en las escuelas enfrenta esta situación poniendo en práctica programas de concientización dirigidos por el personal del Departamento de Educación de Género y Desarrollo. Esta situación ha requerido que se pongan en práctica actividades para capacitar a los

docentes, coordinadores y técnicos docentes sobre cómo prevenir y resolver situaciones de violencia en sus aulas. A esto se agrega la implementación de diplomados de género y masculinidad; estos programas se realizan desde el año 2011. Además se incluye la revisión curricular de los planes y programas de asignaturas, con el fin de incorporar conceptos y actividades que fomenten actitudes y valores que promuevan la armonía en el desarrollo de las clases.

En la figura 2 se ilustran los resultados de la investigación, Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media, realizada en Bogotá, Colombia por Cepeda, Pacheco, García, y Piraquive (2008). Los resultados refieren la mediana de Índice de Intensidad por grado y por género, donde la relación violencia escolar-sexo evidencia que las chicas que cursan el séptimo y octavo grado sufren con mayor intensidad los efectos de la violencia escolar que los chicos.

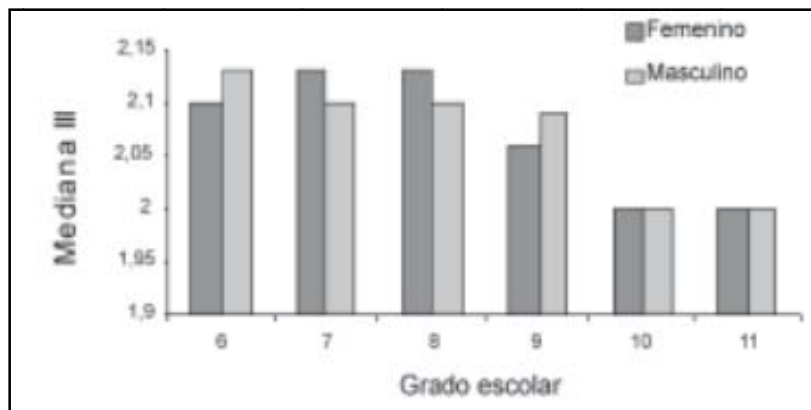


Figura 2. Mediana de Intensidad en Violencia Escolar. Fuente: Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media (2008).

2.4.2 Relación rendimiento y violencia en la escuela.

Conjuntamente con el proceso enseñanza aprendizaje, en la convivencia escolar se desarrollan otros procesos que influyen en la consecución de las competencias que deben exhibir los alumnos, como evidencia del trabajo efectuado y en consecuencia de su rendimiento. El rendimiento académico, asociado al clima imperante en el salón

de clase, es un indicador de las capacidades y habilidades desarrolladas en los estudiantes; constituye un parámetro por el cual se puede determinar la calidad y la cantidad de los aprendizajes.

La violencia escolar impacta la naturaleza psicosocial del educando; sus efectos se traducen en alteraciones que, de acuerdo a los planteamientos de Martorell, González, Rasal, y Estellés (2009), pueden desarrollar trastornos emocionales que asociados a otras condiciones, entre estos la ansiedad, influyen positiva o negativamente en el rendimiento académico. La violencia afecta la estimulación y el interés en el aprendizaje, valorados por González y Paoloni (2015); López-González y Oriol (2014); Regueiro, Suárez, Valle, Núñez, y Rosario (2015), como factores psicopedagógicos con un alto nivel de incidencia en el rendimiento escolar.

Esto refuerza los resultados de las investigaciones desarrolladas por Cerezo (2001), Olweus (1993), y Ortega (1998), quienes verificaron el efecto negativo en estudiantes, víctimas o agresores de la violencia escolar. Similares resultados obtuvieron en sus estudios Lucianoy Savage (2007); estos verificaron que estudiantes con dificultades de aprendizaje habían sido sometidos a más situaciones de hostigamiento y maltratos que sus pares, que no habían tenido conflictos en la convivencia escolar. Estudiantes que habían sido víctimas de fuertes acosos y hostigamiento de sus compañeros fueron identificados por Skrzypiec (2008) con serios problemas de concentración y atención. Esta afirmación coincide con la percepción de Pérez-Fuentes, Gázquez, Mercader, Molero y García (2011), quienes consideran que existe una relación bidireccional entre los fenómenos rendimiento escolar y violencia entre iguales.

En la investigación realizada por Abramovay y Rúa (2005) sobre violencia en escuelas de 13 estados de Brasil, el 45% de los estudiantes encuestados afirmó que las acciones de violencia interfieren en la concentración que necesitan para aprender; una tercera parte expresó que las trifulcas entre compañeros los asusta y pone

nerviosos; entre un 27 y 34% reveló que no sienten interés en ir a la escuela por los altercados en los que se ven envueltos.

El aprendizaje es un proceso que tiene relación directa con la atención que el aprendiz puede dispensar a las actividades que se ejecutan en la clase; las interferencias distraen y conducen la atención hacia los distractores, e impiden que se puedan efectuar los procesos cognitivos que posibilitan la aprehensión de nuevos conocimientos. Entre estos distractores que bloquean la concentración del estudiante, el bullying ocupa un lugar prioritario porque los alumnos cuando se ven amenazados organizan mentalmente estrategias de evasión para protegerse; una de esas estrategias puede ser el aislamiento y la poca o ninguna atención a las actividades que se realizan en el salón de clase. En consecuencia, el alumno se desconecta y reduce su capacidad de aprendizaje, siendo este efecto semejante tanto en agresores como en víctimas; es más acentuado en los agresores debido a que generalmente estos actúan impulsivamente, condición que le resta capacidad de concentración y la construcción de niveles de razonamientos que demandan determinados aprendizajes. Estas conclusiones son avaladas por los resultados de las investigaciones efectuadas por Barría, Cartagena, Mercado y Mora (2004).

En el rendimiento, y de acuerdo a los planteamientos de León (2008) inciden variables vinculadas directamente a la personalidad y motivación del individuo. Entre estas se citan las variables cognitivas, conativas y afectivas que influyen en la concentración; de donde se colige, de acuerdo a la experiencia de Víctor y Ropper (2002) que bajos niveles de ansiedad pueden influir favorablemente en el rendimiento escolar, ya que se activan las capacidades de aprendizaje. Por su parte los estudios de Amutio, Franco, Gázquez, y Mañas (2015) confirmaron los resultados de otras investigaciones en las cuales se dio a conocer que la puesta en práctica de técnicas de relajamiento ayudan a disminuir la tensión, proporcionan la sensación de

descanso, hacen al individuo más receptivo al aprendizaje y en consecuencia contribuyen a elevar el rendimiento académico.

A su vez, Sue (1996) en sus investigaciones, concluyó que altos niveles de ansiedad tienen el efecto contrario; o sea, disminuyen las capacidades de concentración, de la memorización y de las capacidades psicológicas. Konishi (2010) conjuntamente con otros investigadores, en el estudio que hicieron del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico, comprobaron que los estudiantes que habían sido víctima de bullying obtuvieron bajas calificaciones en matemáticas.

La organización Plan Internacional, en los resultados publicados en el 2008 sobre los estudios llevados a cabo en 49 países de América Latina, informa que los insultos, rumores, sobrenombres, golpes y otras agresiones, de que son víctima los estudiantes en las escuelas, influyen negativamente en su desempeño académico, sobre todo en las áreas de Lengua Española y Matemáticas; agrega, además, que el efecto del acoso escolar en el rendimiento de las asignaturas Lengua Española y Matemáticas varía en los estudiantes de los distintos países. Los estudios realizados sobre esta problemática dan a conocer que en República Dominicana, Cuba y Ecuador los niños que son víctima de algún agresor reducen su aprendizaje en lectura, pero no les afecta en matemáticas; en cambio, en Colombia y Cuba sucede lo contrario.

Los investigadores opinan que cuando ocurre la situación descrita es motivo de preocupación, porque puede ser un indicio de que los alumnos asumen que la violencia es un estilo de interacción normal. Se enmascaran sus efectos y pasan desapercibidos sin distraer la concentración del alumno en la clase, y en consecuencia puede que no le afecte en su desempeño escolar. No obstante varios estudios han confirmado que en las escuelas en las que es frecuente el bullying los estudiantes tienen un bajo desempeño académico.

Una prueba de que el ambiente escolar es determinante en la calidad del aprendizaje son los resultados obtenidos en el Segundo Estudio Comparativo y Explicativo (SERCE), efectuado en el 2008. Este estudio se enmarcó dentro de las acciones de la OREALC /UNESCO, interesados en comprobar la correlación que existe entre las variables violencia-rendimiento y en la que participaron los investigadores Marcela Román, investigadora principal del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, de la Universidad Alberto Hurtado de Chile y por la Universidad Autónoma de Madrid el profesor titular Javier Murillo; en este estudio participaron 91,223 estudiantes de 2,969 escuelas de 16 países de Latinoamérica; los resultados confirmaron que la violencia escolar incide negativamente en el rendimiento académico del educando.

En Argentina se hizo otro estudio dirigido por La Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo (CIDE), cuyos resultados indican que el rendimiento de los varones es 13.19 % menor en lenguaje y 7.84% en matemática que la de sus víctimas. Esta relación no es constante en todos los países investigados, como es el caso de Cuba y Chile, donde los estudiantes obtuvieron calificaciones más altas que en Argentina. Los estudios desarrollados por Scheerens y Bosker (1997) han confirmado que entre violencia y rendimiento escolar existe una relación directa que se evidencia en los déficit de aprendizaje, que tienen las escuelas donde los índices de violencia sobrepasan los límites tolerables; ello es más notable cuando el personal docente maltrata a los estudiantes con violencia física y simbólica.

Es muy importante por su trascendencia cultural la vinculación que se establece entre violencia escolar y desempeño académico, pero es preciso analizar la relación inversa, la cual se puede plantear con la siguiente pregunta: ¿cómo influye el rendimiento académico sobre la violencia escolar? También esta relación ha movido a investigadores a desentrañar las implicaciones que se entrelazan en el entramado del proceso enseñanza aprendizaje, encontrando que el efecto de la violencia en los

escolares no se limita únicamente al daño que se produce en el rendimiento sino también en el desarrollo psicosocial de los educandos.

2.4.3 Relación edad del educando con la violencia escolar.

La violencia escolar tiene carácter relacional, en cuanto se desarrolla en la interrelación grupal en la que ser violento es una manifestación de poderío y, además, se destaca la prevalencia de variables que indican la forma como estas afectan condiciones en los actuantes; esto explicaría las experiencias de Sullivan y Cleary (2005), quienes revelan que la edad de mayor prevalencia de actos de violencia es la comprendida entre los 11 a 14 años, etapa en la que el desarrollo evolutivo del ser humano requiere consolidar su posición en el grupo y definir su identidad.

Las investigaciones realizadas en Brasil y en Lisboa dirigidas por Abramovay (2006) y Sebastião (2009), entre sus conclusiones informan que los grupos de víctimas oscilan entre 10 a 14 años y los agresores entre 14 y 19 años. La violencia es más moderada en alumnos de 12 años; entre estos es más frecuente la violencia simbólica se observa que los estudiantes de 16 años actúan con tirantez, lo que coincide con los resultados obtenidos por Carra (2009), este afirma que las puniciones también aumentan con la edad de los alumnos. En esta interrelación son frecuentes las agresiones físicas, el uso de drogas, discriminación y en la misma escuela el consumo de bebidas alcohólicas en alumnos menores de edad.

En la tabla 8 se presentan los resultados obtenidos en un estudio llevado a cabo en cinco escuelas marginales de Brasilia (Dias, Cepeda, Lira, Gomes, Meneses 2012); estos datos confirman que la edad es un factor referencial en la ocurrencia de actos de violencia y que se manifiestan con distintas características de acuerdo a la edad del educando. En esta investigación se destaca el aumento de la violencia a medida que se eleva la edad del educando, lo que es más notable en el rango comprendido entre 13 a

15 años, etapa en la que los adolescentes frecuentemente usan armas de fuego, toman bebidas alcohólicas y otros tipos de droga, realizan acciones de vandalismo, y agreden físicamente a sus compañeros de aula; es interesante destacar como decrece la frecuencia de actos vandálicos a partir de los 16 años. En República Dominicana la violencia es generalizada en todos los grados escolares y en la mayoría de los espacios de los planteles, esto es, en las aulas, pasillos, baños, escaleras, lugares de recreo, alrededores de la escuela, de acuerdo a la investigación realizada por Lara (2013).

Tabla 8. Porcentaje de alumnado que declaró haber ejercido violencia en la escuela según la edad.

Actos de violencia	Edad (en años)		
	10 - 12 años	13-15 años	16 y más
Bromas de malo gusto	25,0	61,7	11,7
Amenazas	14,9	74,1	10,4
Agresiones verbales	20,0	69,2	10,8
Agresiones físicas	13,5	70,3	16,2
Robo o hurto	22,8	67,1	10,1
Peleas	22,7	63,7	13,6
Agresiones sexuales	16,7	70,0	10,0
Discriminación por etnia/género	30,0	56,7	13,3
Vandalismo	16,7	61,1	22,2
Uso de alcohol	15,4	69,2	15,4
Uso de drogas ilegales	6,7	73,3	20,0
Uso de armas de fuego	14,3	50,0	35,7
Uso de armas blancas	17,4	78,3	4,3
Depredación	16,9	70,8	12,3
Graffiti	23,5	67,0	8,9

Fuente: Investigación empírica: Educación, autoría, victimización y puniciones: relaciones asimétricas en la violencia escolar (Dias, Cepeda, Lira, Gomes, Meneses. (2012).

2.4.4 Relación del grado escolar del educando con la violencia escolar.

Contador(2011), en el estudio realizado sobre violencia escolar en distintos sectores de Santiago de Chile, aplicó un cuestionario a 584 estudiantes de 1^o a 4^o grados del nivel medio, en el que verificó que entre las variables asociadas al fenómeno de la violencia escolar, el grado que cursa el estudiante tiene una relación que amerita de análisis. Los resultados de esta investigación evidencian que a partir del 5^{to} grado la repetición de la mayoría de los actos de violencia aumentan, es más notable en el 7^{mo}, y mucho más notorio en el 8^{vo} grado. De acuerdo a Dake, Price, y Telljohann (2003), Pellegrini y Long (2002) y Smith (2003) este fenómeno, posteriormente disminuye a medida que aumenta el grado escolar. Esto se debe probablemente a que el 8^{vo} grado es el último curso en este nivel de la escolaridad.

Además de Colombia, en otros países de América Latina se han implementado estudios para establecer la relación entre curso y violencia en los centros escolares cuyos resultados informan que esta relación no se mantiene constante en todos los países. En Argentina la tercera parte de los estudiantes de los cursos de secundaria han sido víctima de robo de sus útiles escolares, les hablan con irrespeto, son víctima de exclusión y de burlas (García, 2010). Entre el 21 y 40% de los estudiantes de los cursos del nivel primario de escuelas públicas y privadas de Brasil confiesan que han sido víctima de bullying (Abramovay y Rúa, 2005).

2.4.5. Relación tipo de escuela con la violencia escolar

En República Dominicana las características de las escuelas generalmente responden a las condiciones socioeconómicas del lugar en que están ubicadas. En este país las zonas rurales las habitan las personas de más bajos recursos; esta realidad fue reportada en el estudio *Desarrollo Humano*, llevado a cabo por ODH/PNUD (2008) y que responde a un proceso histórico en el que la ruralidad ha estado asociada a la idea de atraso afirman los autores del referido estudio. Santana (2007), expresa que en República Dominicana la zona urbana se define como “toda población ubicada en las

cabeceras de municipios y distritos municipales; en consecuencia, lo rural sería todo lo que queda fuera de estas demarcaciones” (p.17).

Tabla 9. Alumnos que declararon haber practicado actos de violencia en la escuela según el grado escolar, % de respuestas afirmativas sobre las respuestas válidas

Actos de violencia	Grados					
	5º	6º	7º	8º	Aceleración	Total
Bromas de malo gusto	25,0	28,3	15,0	3,3	28,4	100,0
Amenazas	18,8	12,3	20,1	21,4	27,4	100,0
Agresiones verbales	16,9	27,7	16,9	12,3	26,2	100,0
Agresiones físicas	24,3	10,8	24,3	0,0	40,6	100,0
Robo o hurto	27,8	20,3	15,2	8,2	28,5	100,0
Peleas	22,7	18,2	22,7	0,0	36,4	100,0
Agresiones sexuales	20,0	23,3	16,7	10,0	30,0	100,0
Discriminación por etnia/género	23,3	20,0	20,0	13,3	23,4	100,0
Vandalismo	22,2	13,9	16,7	8,3	38,9	100,0
Uso de alcohol	15,4	23,1	15,3	0,0	46,2	100,0
Uso de drogas ilegales	6,6	20,0	26,7	0,0	46,7	100,0
Uso de armas de fuego	7,1	28,6	21,4	0,0	42,9	100,0
Uso de armas blancas	8,7	17,4	43,5	8,7	21,7	100,0
Depredación	24,2	16,7	25,8	9,1	24,2	100,0
Graffiti	23,5	17,0	21,6	17,3	20,6	100,0

Fuente: Investigación empírica: Educación, autoría, victimización y punitivos: relaciones asimétricas en la violencia escolar (Dias, Lira, Gomes y Meneses (2012)).

La población estudiantil de los centros escolares localizados en zona urbana pertenece a un entorno donde los servicios básicos son precarios, aunque no en grado extremo como en la zona rural, y donde los frecuentes actos de violencia exponen a los niños a participar como testigos, como víctimas o participantes de los mismos. Los alumnos de las escuelas situadas en zonas urbanas marginales viven en condiciones más precarias que los que habitan en las zonas urbanas; en esta, los índices de miseria imposibilitan a sus habitantes para responder a las necesidades básicas de subsistencia. Además la pobreza urbana y rural se intensifica por la exposición a los peligros naturales, entre estos, la violencia.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) presentó el estudio [Estado Mundial de la Infancia \(2012\)](#): Niños y niñas en un mundo urbano, cuyas conclusiones describen que los [niños y niñas que crecen en medio de la violencia](#) muestran bajo rendimiento académico y mayores tasas de deserción escolar, así como ansiedad, depresión, agresividad y problemas de autocontrol. Agrega además, que la violencia urbana y el crimen afectan a cientos de millones de niños, ya sea como víctimas, actores o testigos. Esto se refuerza con el trabajo realizado por Bettencourty Farrel (2013), sobre la incidencia de factores individuales y contextuales en las conductas agresivas y de victimización, donde se concluye que estos factores dirigen los intereses de los educandos y provocan comportamientos imprevisibles.

Tanto en las escuelas de zona urbana como en las de urbano marginal se registran bajos niveles de rendimiento académico, elevados índices de situaciones de riesgos psicológicos, deserción y repitencia e incapacidad de autocontrol, condiciones que favorecen las manifestaciones de violencia entre los estudiantes. Estos resultados posibilitan que sean consideradas como oportunas la opinión de Gimeno (1992), quien valora la importancia que tiene el medio en el que se convive y estén ubicadas las escuelas y a las que obligatoriamente pertenecen los estudiantes.

2.5 Análisis bibliométrico como método para la comprensión de la violencia escolar

El aumento creciente de la violencia en los recintos escolares ha concitado la atención de investigadores que alarmados por las manifestaciones y efectos nocivos de este fenómeno antisocial, e interesados en verificar cuáles son las variables más significativas que directa o indirectamente determinan su aumento, tanto en intensidad como en extensión no escatiman esfuerzos para lograr su cometido. Esta realidad justifica la avalancha de documentación que por diferentes medios de comunicación irrumpen en la opinión pública y aumentan cada día el interés y volumen de informaciones en torno a la violencia escolar que llegan a la población mediante la publicación de artículos en la prensa, en revistas, comentarios de libros, ensayos, análisis editoriales.

La cantidad de producción literaria y eventos efectuados sobre violencia escolar en los que se involucran comunidades de investigadores aumentan en la misma proporción en que esta reproduce a nivel mundial su ocurrencia y efectos. Esta situación corre el peligro de ser desconocida y fortalecida si no se produce un intercambio de informaciones que posibilite el conteo y registro de los documentos producidos; de esta manera, se asegura la conservación, difusión y disponibilidad para la consulta del público, proceso que es posible al trabajo de análisis, organización, valoración cualitativa y cuantitativa que engloba la bibliometría.

La continua difusión de acontecimientos de violencia en centros escolares, en la mayoría de los países encuentra su acogida en las tecnologías de la comunicación, que cumplen con sus objetivos cuando edifican a la sociedad sobre el trabajo que realizan los hombres y mujeres dedicados a la actividad científica. El producto que resulta de estos procesos es puesto a disposición de las comunidades científicas para

suposterior evaluación y publicación, ya que de acuerdo a Börner, Chen, Boyack(2003), cuando se hace referencia al tema de las publicaciones científicas inmediatamente se le vincula a los resultados; éstos se expresan en forma de publicaciones de los trabajos de investigación y de innovación en las respectivas áreas disciplinares. Desde el punto de vista de Rueda, Villa, y Gutiérrez (2005), el análisis de las publicaciones constituye un eslabón fundamental dentro del proceso de investigación que se ha convertido en una herramienta que permite determinar la calidad del proceso generador de conocimiento y de su impacto en el entorno. En este proceso la bibliometría hace acopio de los datos que sobre la trayectoria, evolución, proyección, volumen e impacto proporcionan las investigaciones; estas constituyen en fuentes para valorar la actividad científica que se desarrolla en torno a la situación de la violencia escolar.

El análisis bibliométrico realizado se enmarca en la línea de la investigación científica, desde la perspectiva de la cienciometría. Para ello, se efectuó una exploración orientada a indagar el desarrollo cualitativo y cuantitativo de la violencia escolar, enfocado en un estudio bibliométrico descriptivo realizado en el contexto del periodo 1977-2014 y que basada en las estadísticas de los datos recopilados tiene como propósito identificar los antecedentes que caracterizan este fenómeno social. Para su ejecución se utilizó la base de datos PsycINFO, en la que se obtuvieron documentos referentes a los descriptores “violencia escolar” y “convivencia escolar” y de cada uno de los indicadores seleccionados, con el fin de fundamentar esta investigación en el transcurso de los 37 años comprendidos en el período señalado.

Bibliometría: Origen y Evolución

En todo proceso de investigación se plantea la necesidad de incursionar en los antecedentes que se vinculan al tema de interés, por lo que es preciso efectuar una inmersión en las fuentes que pueden proporcionar el estado del arte del conocimiento acumulado, referente al objetivo de investigación. Esta tarea puede resultar

complicada si no se dispone de medios que conduzcan dicho proceso, en forma lógica y sistemática, y faciliten la indagación en fuentes documentales de bibliotecas. Esta búsqueda en libros, revistas, artículos, autores, en la concepción de Börner, Chen, Boyack (2003) consume mucho tiempo, y es difícil de replicar, debido a los juicios subjetivos implicados en los conceptos analizados. Esta realidad puede constituir un motivo de deficiencia en los procesos investigativos, debiendo ser superados y recurrir a enfoques que impulsen líneas de investigación que fortalezcan dicho proceso.

La **bibliometría** es una parte de la [cienciometría](#) que aplica métodos matemáticos y estadísticos a toda la literatura de carácter científico y a los autores que la producen, con el objetivo de estudiar y analizar la actividad científica. Posibilita informaciones referentes al volumen, estructura y evolución bibliométrica de las publicaciones. Para ello se ayuda de leyes bibliométricas, basadas en el comportamiento estadístico regular, que a lo largo del tiempo han mostrado los diferentes elementos que forman parte de la [Ciencia](#). Los instrumentos utilizados para medir los aspectos de este fenómeno social son los indicadores bibliométricos, medidas que proporcionan información sobre los resultados de la actividad científica en cualquiera de sus manifestaciones.

Con relación al origen de la Bibliometría, Robert Broadus (1987) en una expresión salpicada de jocosidad, dice que esta ciencia nació en el momento en que los bibliotecarios griegos de Alejandría comenzaron a contar sus volúmenes de papiro. Lo cierto es que en la medición de la disponibilidad de unidades lectoras de las bibliotecas aún se valora la calidad de las mismas y en consecuencia la cantidad de informaciones almacenadas, interés que evidentemente impulsa el nacimiento y desarrollo de la bibliometría.

Algunos autores ubican su origen al final del siglo XIX y principios del siglo XX. Su divulgación se atribuye a una publicación de Bernal (1939) en la que analizó la trascendencia del conocimiento científico y la cuantificación de la productividad de los investigadores. En este proceso es importante valorar los aportes de Price (1961), ya que sus trabajos permitieron enfocar el estudio de la ciencia mediante la implementación de métodos matemáticos y estadísticos, lo que fortaleció el camino por el que debía transitar la bibliometría.

Desde el punto de vista científico se considera que el origen de la bibliometría como disciplina científica se remonta a los trabajos ejecutados por Alphonse de Condolle (1885), quien dio a conocer en la publicación *Historie des sciences et des savants depuis deux siècles* sus experiencias al aplicar métodos matemáticos para establecer las relaciones y diferencias en las producciones científicas de catorce países, incluyendo a Estados Unidos de América y a Europa. Spinak (1996), en sus estudios sobre esta temática, refiere que la Bibliometría se desarrolla tomando como base la "bibliografía estadística". Su campo de trabajo se hace cada día más complejo debido al continuo crecimiento de la documentación científica, que se multiplica no solamente en los países desarrollados, sino además en otros países con evidentes niveles de productividad científica literaria. Esto ha incentivado la creación y fortalecimiento de centros de documentación e información, bancos de datos, y diferentes documentos de comunicación.

En el año 1960 se comienza a usar la expresión "Cienciometría o Ciencia de la Ciencia", cuyo propósito es estudiar la producción científica literaria, mediante la aplicación de sus propios métodos estadísticos y el análisis de la evolución del conocimiento científico, e implementación de las leyes que rigen el orden y precisión del comportamiento de la actividad científica. En la práctica, la cienciometría se desarrolla a través del trabajo que realiza la bibliometría.

El creciente aumento de la investigación requirió de la ejecución de medidas que salvaguardaran la producción que en distintas áreas del conocimiento engrosaban el caudal de la ciencia. Se corría el peligro de la pérdida de informaciones, que desarticuladas carecían de un vínculo que garantizara su reconocimiento y socialización en la comunidad científica. El ingreso documental a las bibliotecas y la débil organización de archivos provocaba que la sistematización de la producción científica literaria se tornara disfuncional y en consecuencia se dificultara el uso operativo de los mismos. Se fortaleció la urgencia de evitar la dispersión de los resultados de investigaciones aisladas, y se originaron nuevas propuestas de inferencias, teorías y leyes científicas que demandaron de mayor rigurosidad en la preservación de la producción científica literaria. Esto determinó la necesidad de la aplicación de tratamiento cuantitativo a la producción escrita, en la que una nueva ciencia se abrió paso, para poder comparar, medir y objetivar la actividad científica acumulada en volúmenes que engrosaron los anaqueles de las bibliotecas y que reflejaban la cantidad de conocimiento producido, (Gauthier, 1998). Esta nueva ciencia es conocida con el nombre de Bibliometría.

En síntesis, y de acuerdo a Spinak (1998) la Bibliometría como disciplina instrumental de la bibliotecología, consiste en la utilización de las matemáticas y los métodos estadísticos en la identificación del curso y comportamiento de una determinada disciplina científica. Camp (2007) fortalece este concepto y la define como la ciencia que permite el análisis cuantitativo de la producción científica a través de la literatura, estudia la naturaleza y el curso de una disciplina científica. A esto se agrega que a través de la Bibliometría es posible ver la actividad, estructura y evolución de una ciencia, cuantificación de sus resultados y aplicación en campos como la Biblioteconomía, la Historia de las disciplinas, la sociología de las ciencias o la política científica.

El trabajo de más trascendencia en esta área lo publicaron Coles y Eales (1917). Estos autores presentan un análisis estadístico sobre los estudios efectuados entre 1550

y1860 sobre anatomía comparada. Se enfoca por el país de origen de sus autores y por la correspondencia a las distintas clasificaciones del reino animal. En el año 1923 se publicó un análisis estadístico de la historia de la ciencia, bajo la firma de Hulme (1923), quien trabajaba en la biblioteca de la British Patent Office. Luego Gross y Gross (1927) llevaron a cabo una investigación sobre las referencias presentadas en artículos publicados en revistas de química, cuyos datos e informaciones ya habían sido organizados y elaborado un índice por el cual fueron integradas a la *Journal of the American Chemistry Society*. Es así como nacen los marcadores bibliométricos en la evaluación de la producción científica, y se determina la calidad de una publicación al realizar el conteo de las citas de los artículos publicados. Este proceso se fortalece cuando Garfield (1977), en el 1955 visualiza este concepto como un método que podía servir de indicador para medir el impacto de una publicación, que luego a partir de 1963 recibiría el nombre de “*factor de impacto*”.

Importancia del análisis bibliométrico.

El desarrollo tecnológico conjuntamente con las bases de datos electrónicas han fomentado no solo la producción intelectual, sino además la divulgación de nuevos conocimientos, que llegan a los usuarios en parte, de acuerdo a Lyman y Varian (2000), a la publicación anual de 38,000 revistas científicas que contienen hasta dos millones de artículos. Estas cifras justifican lo complicado que resulta la localización de informaciones específicas, actividad que se hace tan difícil como la búsqueda de una aguja en un pajar, lo que se confirma en los planteamientos de González, Moya, y Hernández (1997), cuando expresan que “una característica de gran importancia del crecimiento exponencial de la ciencia es que su ritmo es mucho más rápido que el de la mayoría de los fenómenos sociales” (p, 237).

La respuesta a esta dificultad la plantea Pritchard (1969), cuando reconoce que mediante las herramientas bibliométricas es posible analizar matemática y

estadísticamente citas de artículos propuestos por sus autores y extraer conclusiones de las temáticas abordadas con la garantía de objetividad y practicidad de las informaciones obtenidas por medios cuantitativos de recuento y análisis de documentos. En esta línea se desarrolla el análisis bibliométrico y sociométrico de la producción literaria científica. Esto ha sido considerado por López-Piñero (1972), como un programa de investigación interdisciplinar. A su vez, López-Piñero, y Terrada (1993) y Terrada y Peris (1982) reafirman que el estudio bibliométrico de revistas permiten analizar el tamaño, crecimiento y distribución de los documentos científicos y la indagación de la estructura y dinámica de los grupos que producen y consumen dichos documentos y la información que contienen.

La aplicación de la bibliometría en la evaluación de la documentación científica es un requerimiento que adquiere cada día más demanda, amparada en los procesos de evaluación que realiza y que conducen a la introducción de enmiendas que superan la calidad de la producción evaluada. Carrizo (2006) sostiene que mediante los análisis métricos es posible explorar, detectar y mostrar información relevante y significativa en grandes volúmenes de documentos. Debido a su naturaleza multidisciplinaria bibliometría utiliza en la ejecución de su trabajo, conocimientos de informática, de estadística y de sociología y se auxilia de las bases de datos donde están depositados los documentos que analiza.

El análisis bibliométrico permite identificar los indicadores de producción, los autores, las instituciones participantes, las formas como estos se relacionan, así como la integración de las redes de coautores. Estos aportes del análisis bibliométrico fueron puestos en práctica en los estudios realizados por Ávila-Toscano, Marengo-Escuderos, y Madariaga (2014), en el análisis de revistas colombianas del área de psicología.

La experiencia obtenida por Jiménez (2000) en el uso de herramientas bibliométricas, le han autorizado para expresar que su uso posibilita:

- La selección y evaluación de documentos (gestión bibliotecaria)
- La descripción, evaluación y análisis de la actividad científica (políticas científicas)
- La prospección científica y el apoyo a la recuperación y difusión de información.
- La inclusión de características de redes sociales, y estudios interdisciplinarios que de acuerdo a Vanti (2000), viabilizan la identificación de las tendencias y crecimiento de un tema.
- Identificación del núcleo de producción y la cobertura de las revistas secundarias.
- Dispersión y obsolescencia de la literatura científica.
- Circulación y el uso de los documentos, en un centro de información.

A lo anterior se agrega que el tratamiento estadístico de la producción científica literaria hace posible el conocimiento de la cantidad de publicaciones que se producen en las distintas áreas y en el período deseado, productividad de autores, cantidad de revistas, publicaciones de artículos. El empleo de la bibliometría permite valorar la producción de una ciencia, sus programas de desarrollo, cómo estos evolucionan y responden a las demandas sociales, nivel de satisfacción de los usuarios, extrapolación del futuro desenvolvimiento que puede experimentar una institución dedicada a la investigación, identificación de la interrelación entre diferentes tópicos con determinadas vinculaciones científicas e identificar y jerarquizar equipos de trabajos dedicados en diferentes países al desarrollo de trabajos experimentales.

El alcance de la bibliometría va más allá de la cuantificación y análisis de la producción científica literaria, ya que el nivel de desarrollo de su estructura impulsa la práctica de sistemas operativos que son aplicados a otros campos de acción tecnológica correspondientes a disciplinas mucho más específicas, como son la

psicología, sociología, medicina, antropología, educación. El desarrollo experimentado por la bibliometría se debe también a las ventajas que para las actividades de investigación ofrece el análisis de las publicaciones, lo que es posible en parte a su demanda y aplicación en la identificación de equipos interdisciplinario de investigación, áreas de investigación de alto rendimiento, asociaciones de investigadores por áreas temáticas, redes de integración temática. En los países con mayor desarrollo científico, entidades nacionales usan de la bibliometría en la evaluación de procesos de investigación y publicación de indicadores de ciencia y de tecnología.

Los procedimientos que emplea la bibliometría son factibles de aplicación en todas las áreas de las ciencias, característica que posibilita su inserción y afianzamiento en los avances tecnológicos y en consecuencia en la implantación de programas de altos niveles de investigación. Así, el aumento creciente de la violencia en los recintos escolares ha concitado la atención de investigadores, que alarmados por las manifestaciones y efectos nocivos de este fenómeno antisocial e interesados en verificar cuáles son las variables más significativas que directa o indirectamente determinan su aumento, tanto en intensidad como en extensión, no escatiman esfuerzos para lograr su cometido. Esta realidad justifica la avalancha de documentación que por diferentes medios de comunicación irrumpen en la opinión pública y aumentan cada día el interés y volumen de informaciones en torno a la violencia escolar, que llegan a la población mediante la publicación de artículos en la prensa, en revistas, comentarios de libros, ensayos, análisis editoriales.

La cantidad de producción literaria y eventos efectuados sobre violencia escolar en los que se involucran comunidades de investigadores aumentan en la misma proporción en que esta reproduce a nivel mundial su ocurrencia y efectos. Esta situación corre el peligro de ser desconocida, si no se produce el intercambio de información que posibilite el conteo y registro de los documentos producidos, a fin de

asegurar la conservación, difusión y disponibilidad para la consulta del público, proceso que es posible al trabajo de análisis, organización, valoración cualitativa y cuantitativa que engloba la bibliometría.

La continua difusión de acontecimientos de violencia en centros escolares, en la mayoría de los países, encuentra su acogida en las tecnologías de la comunicación, que cumplen con sus objetivos cuando edifican a la sociedad sobre el trabajo que realizan los hombres y mujeres dedicados a la actividad científica. El producto que resulta de los procesos ejecutados, es puesto a disposición de las comunidades científicas para su posterior evaluación y publicación de los resultados.

El análisis bibliométrico efectuado en esta Tesis Doctoral se enmarca en la línea de la investigación científica, desde la perspectiva de la cienciometría. Para ello se efectuó una exploración orientada a indagar el desarrollo cualitativo y cuantitativo de la violencia escolar, enfocado en un estudio bibliométrico descriptivo desarrollado en el contexto del periodo 1977-2014 y que, basada en las estadísticas de los datos recopilados, tiene como propósito identificar los antecedentes que caracterizan la violencia escolar.

Para el desarrollo del análisis bibliométrico y verificar la actividad científica desarrollada sobre la violencia escolar durante el período establecido, se ha utilizado la metodología propia de este proceso. El empleo de métodos estadísticos y matemáticos se justifica en el análisis de la literatura científica existente sobre la violencia escolar; fueron seleccionadas magnitudes cuantificables, que proporcionaron informaciones referentes a los indicadores analizados, los cuales se seleccionaron tomando en consideración su relevancia en la dinámica de la evolución de la violencia escolar.

Indicadores bibliometricos

El desarrollo científico experimentado en el presente siglo ha modificado notablemente el sistema de organización y estilo de vida del hombre, proceso en el que es evidente la influencia cultural, política, social y económica de la ciencia. El esfuerzo que realizan los países, para lograr la delantera en la planificación y ejecución de actividades investigativas, los conduce a librar batallas para lograr el liderazgo y mejores niveles de calidad de vida, por lo que se impone como plantea DeSolla Price (1973), "comprender que el desarrollo económico está directamente ligado a la productividad científica de un país" (p.510). En esta competencia se ha constituido en un imperativo la verificación de la calidad cualitativa y cuantitativa del rendimiento de la productividad científica, para lo que se necesita adquirir la asignación de los recursos económicos que permitan impulsar nuevos y exitosos programas de investigación científica de las instituciones que tienen el poder de decisión. Esto se confirma en la definición que expresa que "el objetivo de los indicadores es proporcionar los datos cuantitativos sobre el estado de la ciencia y la tecnología, con el fin de justificar la inversión de los fondos públicos que el gobierno asigna al desarrollo de la ciencia" (Méndez 1986). Otras definiciones son más precisas y se ajustan más a la relación de los indicadores con la estadística; en este sentido, Gómez y Bordons (1996) plantean que los indicadores "Son datos estadísticos deducidos de las publicaciones científicas, su uso se apoya en el importante papel que desempeñan las publicaciones en la difusión de los nuevos conocimientos, papel asumido a todos los niveles del proceso científico" (p.21).

Los procesos investigativos se tornan cada día más complejos debido a la implementación de estrategias especializadas en la búsqueda de nuevos conocimientos. Esto demanda de mayor inversión de tiempo, energía y costos, y en consecuencia en un creciente interés en verificar la calidad de los resultados. Esta realidad activa a la comunidad científica, que organizada en áreas de especialidad evalúa los trabajos que llegan a las revistas científicas, que son objeto de análisis por el juicio de expertos, proceso calificado para estimar el nivel de avance de

una área de investigación y las características de los trabajos realizados por investigadores individuales o en grupos.

Para la obtención de evidencias objetivas y concretas sobre la valoración de la actividad científica se emplean indicadores bibliométricos. Los indicadores bibliométricos pueden evaluar el impacto producido por cualquier producción científica, sin importar el área del conocimiento a que estas correspondan, gracias a su naturaleza interdisciplinar; tienen además la posibilidad de abarcar grandes cantidades de producción científica.

Terrada y López Piñero (1991) plantean que en el desarrollo de la actividad científica los indicadores amplían su horizonte de acción para desarrollar descripciones más consistentes y con mayores índices de precisión en el análisis bibliométrico, y superar su atribución en un sistema que se limita a la acumulación de informaciones estadísticas. Esto le ha acreditado para ser valorados en la comunidad científica, de acuerdo a Moed (1988), como “una herramienta rentable, principalmente porque dan información cuantitativa y concentrada sobre la producción (output) y el impacto de esa” (p.133). Este concepto se fortalece con la opinión de Zachos (1991), quien agrega que en el caso de la investigación básica o pura hay una considerable evidencia de que los indicadores bibliométricos, no obstante sus limitaciones, pueden jugar un importante papel en la toma de decisiones en política científica y en evaluaciones del rendimiento de la investigación. Se señala, además, su importancia como herramienta de evaluación de grupos de investigación o de científicos individuales.

La importancia de los indicadores bibliométricos se manifiesta en las múltiples aplicaciones que hacen los investigadores en la informatización de la documentación científica, en este sentido Sancho (1990), plantea que estos instrumentos se utilizan entre otras funciones para determinar:

- El crecimiento de cualquier campo de la ciencia, según la variación cronológica del número de trabajos publicados en él
- El envejecimiento de los campos científicos según la vida media de las referencias de sus publicaciones
- la evolución cronológica de la productividad científica según el año de la publicación de los documentos
- La productividad de los autores e instituciones, medida por el número de sus trabajos
- La colaboración entre científicos e instituciones, medida por el número de autores por trabajo o centros de investigación que colaboran
- El impacto o visibilidad de las publicaciones dentro de la comunidad científica internacional, medida por el número de citas que reciben éstas por parte de trabajos posteriores.
- El análisis y evaluación de las fuentes difusoras de los trabajos por medio de indicadores de impacto de las fuentes
- La dispersión de las publicaciones científicas entre las diversas fuentes.

Se conocen distintos esquemas de clasificación de los indicadores bibliométricos. La tabla No. 10 ofrece el diseño de clasificación elaborado por Vallejo(2002) caracterizado por su enfoque analítico.

Tabla 10. Esquema de clasificación de los indicadores bibliométricos.

INDICADORES	CARACTERISTICAS
Indicadores personales	Edad de los investigadores
	Sexo de los investigadores
	Antecedentes personales
Indicadores de productividad	Índice de productividad personal
	Índice de colaboración
	Índice de multiautoría
	Índice de institucionalidad
	Índice de transitoriedad
Indicadores de citación	Índice de antigüedad / obsolescencia
	Factor de impacto de las revistas
	Índice de inmediatez
	Índice de actualidad temática
	Índice de aislamiento
	Índice de auto citación
Índice de contenido	Coficiente general de citación
	Temáticos o textuales
	Descriptores
Indicadores metodológicos	Paradigma adoptado
	Teoría desde o para la que se trabaja
	Diseños específicos utilizados
	Riesgos muestrales
	Técnicas de análisis

3. OBJETIVOS

Los objetivos generales que orientan el desarrollo de esta Tesis Doctoral son los siguientes:

- Determinar, mediante la realización de un análisis bibliométrico, la evolución de diferentes indicadores referentes a la evaluación de la convivencia escolar durante el periodo comprendido del año 1977 al 2014.
- Diseñar y validar un cuestionario para la evaluación de la violencia escolar en la República Dominicana.
- Evaluar el grado de aparición de distintos tipos de violencia escolar en los centros educativos de Santo Domingo.
- Analizar la influencia diferencial del sexo, edad, rendimiento académico, el curso y el tipo de centro en el nivel de violencia escolar percibido por el alumnado.

Con la finalidad de establecer una conexión entre los planteamientos que sustentan los propósitos de esta Tesis Doctoral y la suposición provisional de los resultados que se esperan obtener, se presentan las hipótesis con la siguiente formulación:

- o El análisis bibliométrico de los principales indicadores de la convivencia escolar evidencia un significativo aumento de la productividad científica literaria en los últimos 37 años.
- o La validación del cuestionario CUVE³ EP en el contexto de la Educación Básica de República Dominicana ofrece adecuadas propiedades psicométricas para la determinación de la ocurrencia de diversos tipos de violencia escolar.
- o Los centros educativos del segundo nivel de la Educación Básica de República Dominicana refieren presentes diferentes medidas de distintos tipos de violencia.
- o La influencia del sexo, de la edad, del rendimiento académico, curso y tipo de centro determinan los niveles de violencia existentes en las escuelas del

segundo nivel de la Educación Básica de República Dominicana, de acuerdo a la estimación de los alumnos.

4. OBJETIVO 1

Determinar, mediante la realización de un análisis bibliométrico, la evolución de diferentes indicadores referentes a la evaluación de la convivencia escolar durante el periodo comprendido del año 1977 al 2014.

4.1 Método

Para el desarrollo del análisis bibliométrico y verificar la actividad científica que se ha efectuado sobre violencia escolar, durante el periodo establecido, fue utilizada la metodología propia de este proceso, justificándose el empleo de métodos estadísticos y matemáticos en el análisis de la literatura científica existente sobre la violencia escolar; fueron seleccionadas magnitudes cuantificables que proporcionaron informaciones referentes a los indicadores analizados, los cuales se seleccionaron tomando en consideración su relevancia en la dinámica de la evolución de la violencia escolar. En el proceso se desarrolló para su tratamiento un estudio observacional, descriptivo y regresivo, cuyo ámbito de estudio ha sido la documentación recogida en la base de datos PsycINFO, en el periodo comprendido desde 1977 al 2014.

4.1.1 Procedimiento

El análisis bibliométrico desarrollado en este estudio se enmarca en la línea de la investigación científica, desde la perspectiva de la cienciometría, para lo cual se efectuó una exploración orientada a indagar el desarrollo cualitativo y cuantitativo de la violencia escolar enfocado en un estudio bibliométrico descriptivo, realizada en el contexto del periodo 1977-2014 y que basada en las estadísticas de los datos recopilados (De Solla Price, 1973) tiene como propósito identificar los antecedentes que caracterizan este fenómeno social.

En el proceso se desarrolló para su tratamiento un estudio observacional, descriptivo y regresivo, cuyo ámbito de estudio ha sido la documentación recogida en

las base de datos PsycINFO, en el periodo comprendido desde 1977 al 2014. **PsycINFO** (www.apa.org/psycinfo) es una base de datos de resúmenes e indexación expansiva (**Creador:** American Psychological Association), con más de 4 millones de registros bibliográficos dedicados a la literatura en la psicología y las ciencias sociales y del comportamiento, que hace que sea una de las bases de datos más altamente utilizada por estudiantes, investigadores, educadores y profesionales de todo el mundo. Agrupa la información desde 1887, por lo que es un descubrimiento ideal y vinculante como herramienta para la investigación académica en una determinada disciplina.

Para fundamentar este análisis bibliométrico se realizó el proceso de búsqueda de evidencias científicas contenidas en los recursos disponibles, mediante el empleo de herramientas metodológicas de investigación que posibilitaron la obtención de informaciones y la toma de decisiones, y sobre todo “la minimización de los sesgos que comúnmente están presentes en la revisión de la literatura carente de un método sistemático en la recolección y selección de las informaciones” (Fernández-Ríos, y Buela-Casal, 2009 y Higgins y Green, 2011).

Acogiendo las directrices de una revisión sistemática de la evidencia científica, primero se definió el problema objeto de investigación y los objetivos que guiarían este proceso; previamente se definieron las reglas sobre los procedimientos a desarrollar. En segundo lugar se realizó la búsqueda en las principales fuentes de información electrónica, en bases de datos y recuperación de referencia bibliográfica, lo que posibilitó la consulta de documentos, entre estas revistas indexadas, artículos, estudios efectuados, informes de interés. En la elaboración de la bibliografía se utilizó el gestor bibliográfico Reference Manager, con el objetivo de recopilar y seleccionar las referencias de documentos que abordan el tema de estudio. Entre las estrategias de búsqueda de informaciones se emplearon palabras claves o descriptores, lo que posibilitó la identificación de títulos, autores, resúmenes, nombre de revistas, fecha de

publicaciones, idioma, edad de la población, localización de las informaciones (Duque,2010).

Obtenidos los documentos previamente seleccionados se procedió a su análisis y tamización, lo que permitió verificar la adecuación de los contenidos de los artículos que más se correspondían con los objetivos y variables de este estudio y la posterior utilización como material de trabajo. Esto implica de acuerdo al criterio de Perestelo-Pérez (2012), “considerar tres aspectos importantes: a) validez metodológica del estudio, b) valoración de la precisión y alcance del análisis de los resultados, y c) aplicabilidad de los resultados y las conclusiones del estudio a nuestro contexto” (p.12). La referida autora expresa que este proceso es determinante para evitar la introducción de factores que puedan incidir en la calidad de las interpretaciones y por consiguiente en las conclusiones del trabajo llevado a cabo.

Entre los datos que comúnmente se seleccionan en esta revisión se incluyeron las citas con sus autores, año de publicación, características del diseño del estudio. Después de desarrollar este procedimiento se efectuó el análisis y síntesis de los datos extraídos, lo que requirió de la integración y resumen de los resultados más importantes de los estudios que se han realizado. Por último, se efectuó la interpretación de los resultados, tomando como base las evidencias obtenidas y analizadas, para lo cual se hizo la exposición de los hallazgos y de las conclusiones en función de los objetivos planteados.

4.1.2 Muestra

La muestra utilizada en este trabajo está integrada por las informaciones obtenidas en la documentación organizada en la base de datos PsycINFO, sobre la temática investigada, enfocada en el periodo comprendido entre 1977 al 2014. La acreditación de esta base de datos ha servido de fuente en la

búsqueda de artículos de revistas, libros, informes especializados, publicaciones académicas. Para la ejecución de la búsqueda de datos requeridos se utilizaron los descriptores en idioma español “*convivencia escolar*” y “*evaluación de la violencia escolar*”. La muestra está formada por la totalidad de unidades localizadas en la referida base de datos de cada uno de los indicadores seleccionados.

4.2 Resultados

La tabla 11 muestra que el total de artículos registrados en el periodo 1977 al 2014 es de 1,431 publicaciones centradas en el fenómeno de la violencia escolar. Durante estos 37 años se puede estimar la evolución de la productividad centradas en diferentes aspectos de la violencia en centros escolares. Se observa que en el transcurso de los años 1977 al 1998 se registraron 20 artículos, equivalente al 1.40% de la totalidad de las publicaciones realizadas durante el período de estudio; esta productividad se considera como baja, al estimar el auge que en esos años adquirió el crecimiento de la violencia en los centros escolares. A partir del año 1999, hasta el 2006, se publicaron un total de 304 artículos, representando el 21.24 % de las publicaciones, su aumento es notable, ya que la producción se incrementó en un 19.84 %. En el transcurso de los años 2007 al 2014, se registró un total de 1,107 publicaciones para un 77.36% de la totalidad de los artículos publicados; en este período se destaca un incremento de un 57.52 % de las publicaciones con relación al periodo 1999-2006. Es evidente que esta cantidad de publicaciones respondió al aumento considerable de la violencia escolar en el mundo.

Es interesante el salto en la cantidad de publicaciones registradas entre los años 2011 y 2013, con un total de 669 artículos. Ello significa que en estos tres años la producción fue de un 46.75%, es decir, rondando la mitad de la producción de artículos que se ha registrado a partir del año 1977.

Tabla 11. Cantidad de artículos publicados sobre la evaluación de la violencia escolar, periodo 1977-2014

Año	Cantidad. de artículos	%
1977	1	0.07
1983	1	0.07
1988	1	0.07
1994	6	0.42
1995	3	0.21
1996	3	0.21
1997	2	0.14
1998	3	0.21
1999	6	0.42
2000	12	0.84
2001	20	1.40
2002	27	1.89
2003	61	4.26
2004	66	4.61
2005	53	3.70
2006	59	4.12
2007	75	5.24
2008	92	6.43
2009	92	6.43
2010	65	4.54
2011	193	13.49
2012	223	15.58
2013	253	17.68
2014	114	7.97
TOTAL	1,431	100.00%

La relación de autores por el número de artículos publicados en el periodo 1977-2014 se presenta en la tabla 12, en la que también se distinguen los articulistas más prolíferos durante los últimos 37 años. En este periodo se registraron 1,888 autores, de estos fueron seleccionados 32 articulistas que han publicado entre 4 y 28 artículos cada uno, representando el 1.70 % del total de autores de artículos. El primer lugar lo ocupa Astor, Ron Avi con 28 artículos para el 1.21 % de la totalidad de las publicaciones; Benbenishty, Rami con 16 artículos representando el 0.69 % ocupa el segundo lugar; el tercer lugar lo ocupa Gerler, Edwin R Jr, con un 0.52 % con 12 trabajos publicados; Twemlow, Stuart W. con 11 publicaciones está ubicado en el cuarto lugar, para el 0.47%; Chen, Ji Kang y Furlong, Michael J. con 10 artículos

publicados cada uno, ocupan el quinto lugar, para un 0.43% entre ambos. Los seis articulistas más prolíferos publicaron un total de 87 artículos, para el 3.75 % de la totalidad de las publicaciones en estos 37 años.

Tabla 12. Relación de autores por el número de artículos publicados, periodo 1977-2014

Nombre del Autor	Cantidad artículos publicado	% en función de 1,431 artículos publicados
Astor, Ron Avi	28	1.21
Benbenishty, Rami	16	0.69
Gerler, Edwin R., Jr.	12	0.52
Twemlow, Stuart W.	11	0.47
Chen, Ji Kang	10	0.43
Furlong, Michael J.	10	0.43
Cornell, Dewey G.	8	0.35
Nickerson, Amanda B.	7	0.30
Bradshaw, Catherine P.	6	0.26
Daniels, Jeffrey A.	6	0.26
Fonagy, Peter	6	0.26
Khoury-Kassabri, Mona	6	0.26
Muschert, Glenn W.	6	0.26
Ochoa, Gonzalo Musitu	6	0.26
Oksanen, Atte	6	0.26
Scheithauer, Herbert	6	0.26
Smith, Peter K.	6	0.26
Zeira, Anat	6	0.26
Chapin, John	5	0.22
Hawdon, James	5	0.22
Peguero, Anthony A.	5	0.22
Sacco, Frank C.	5	0.22
Wei, Hsi Sheng	5	0.22
Addington, Lynn A.	4	0.17
Behre, William J.	4	0.17
Bond++, Rebecca	4	0.17
Del Barrio, Cristina	4	0.17
Esbensen, Finn Aage	4	0.17
Espelage, Dorothy L.	4	0.17
Est+@vez, Estefan+ja	4	0.17
Haravuori, Henna	4	0.17
Klein, Jessie	4	0.17
Total	247	10.66%

A partir de la quinta posición disminuye la producción individual de artículos. No obstante, es interesante anotar que alrededor de más de 1,000 investigadores han mostrado su interés por la incidencia de la violencia escolar en las actividades escolares, considerando que a partir de los autores que publicaron individualmente 4 artículos, los restantes produjeron de 1 a 3 artículos del año 1977 al 2014. Los datos demuestran que no se han interrumpido las publicaciones sobre esta temática, en las que se involucran investigadores que edifican a la sociedad sobre la realidad que acontece de la violencia escolar.

De igual manera, un indicador que permite clasificar a un autor, grupo de autores, institución o país por su producción intelectual es la cantidad de publicaciones que se realiza en un período determinado; esta relación es conocida en el contexto bibliométrico, como productividad de los autores.

En la tabla 13 se muestra la clasificación de los autores por el número de sus publicaciones y el rango a que corresponde cada uno de acuerdo a la escala presentada.

Estas cifras evidencian una relación inversamente proporcional, es decir, que a medida que aumenta el número de autores que se dedican a la investigación y publicación de artículos sobre violencia escolar, disminuye la productividad.

El análisis bibliométrico centrado en el sexo de los articulistas que publican sobre la problemática de la violencia escolar, revela que de un total de 1,888 autores identificados se establece la relación de 1,122 mujeres para un 59.43 % con relación a 766 hombres que representan el 40.57%. En la tabla 14 se presenta esta relación en la que se observa como las mujeres demuestran mayor dedicación a la investigación de acciones violentas en los centros escolares.

Tabla 13. Clasificación de los articulistas por el nivel de productividad

Nivel de Productividad	Rango de trabajos producidos	Autores	
		n	%
Mayores publicadores	De 16 a 28	2	0.11%
Medianos publicadores	De 10 a 12	4	0.21%
Regulares publicadores	De 6 a 8	12	0.64%
Medianamente regulares	De 4 a 5	20	1.06%
Menores publicadores	De 1 a 3	1,850	97.99%
Total Autores		1,888	100%

Leyenda n = número de autores.

Tabla 14. Relación de articulistas según sexo

Sexo	Total
Hombre	766
Mujer	1,122
Total	1,888

En la tabla 15, se presentan 61 de las principales revistas con mayor cantidad de publicaciones sobre temáticas concernientes a la evaluación de la violencia escolar, en el periodo del año 1977 al 2014. Estas revistas tienen un total de 486 publicaciones durante este período de estudio.

Tabla 15. Revistas con mayor número de publicaciones sobre violencia escolar en el periodo 1977-2014.

No.	Nombre de Revista	Cantidad de Publicaciones	% En función a 324 de revistas registradas
1	Journal of School Violence	76	7.96%
2	Children & Schools	21	2.20%

3	Psychology in the Schools	20	2.09%
4	Traumatology	19	1.99%
5	American Behavioral Scientist	16	1.68%
6	Journal of Interpersonal Violence	14	1.47%
7	School Social Work Journal	13	1.36%
8	Youth Violence and Juvenile Justice	13	1.36%
9	Professional School Counseling	11	1.15%
10	Journal of Counseling & Development	9	0.94%
11	Psicothema	9	0.94%
12	The Journal of Primary Prevention	9	0.94%
13	European Journal of Education and Psychology	8	0.84%
14	Journal of Criminal Justice	8	0.84%
15	School Psychology International	8	0.84%
16	Adolescence	7	0.73%
17	Anales de Psicología	7	0.73%
18	Family Therapy	7	0.73%
19	Infancia y Aprendizaje / Journal for the Study of Education and Development	7	0.73%
20	Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry	7	0.73%
21	Men and Masculinities	7	0.73%
22	Psyche: Revista de la Escuela de Psicología	7	0.73%
23	School Psychology Review	7	0.73%
24	Youth & Society	7	0.73%
25	Aggression and Violent Behavior	6	0.63%
26	Aggressive Behavior	6	0.63%
27	American Journal of Orthopsychiatry	6	0.63%
28	Children and Youth Services Review	6	0.63%
29	Diversidade et Sociologia	6	0.63%
30	Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association	6	0.63%
31	Journal of Youth and Adolescence	6	0.63%
32	The Journal of School Nursing	6	0.63%
33	The Urban Review	6	0.63%
34	American Psychologist	5	0.52%
35	Child and Adolescent Mental Health	5	0.52%
36	Educational Researcher	5	0.52%
37	Harvard Educational Review	5	0.52%
38	Journal of Adolescent Health	5	0.52%
39	Journal of Emotional and Behavioral Disorders	5	0.52%
40	Prevention & Treatment	5	0.52%
41	Psychological Reports	5	0.52%
42	Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy	5	0.52%
43	School Psychology Quarterly	5	0.52%
44	Violence and Victims	5	0.52%
45	American Journal of Criminal Justice	4	0.42%
46	British Journal of Educational Psychology	4	0.42%
47	Child Abuse & Neglect	4	0.42%
48	Deviant Behavior	4	0.42%
49	Education & Treatment of Children	4	0.42%
50	Education and Urban Society	4	0.42%

51	International Journal of Adolescence and Youth	4	0.42%
52	International Journal of Behavioral Development	4	0.42%
53	International Journal of Emergency Mental Health	4	0.42%
54	JAMA: Journal of the American Medical Association	4	0.42%
55	Journal of Applied Psychoanalytic Studies	4	0.42%
56	Journal of Emotional Abuse	4	0.42%
57	Journal of Loss and Trauma	4	0.42%
58	Psicoperspectivas	4	0.42%
59	Pszichoter+ípia	4	0.42%
60	Social Science & Medicine	4	0.42%
61	The School Community Journal	4	0.42%

La revista que ocupa el primer lugar, presenta 76 publicaciones para el 7.96% del total de publicaciones realizadas en estos 37 años que abarcó este estudio; esta dinámica muestra un notable descenso, se observa que las siguientes 4 revistas presentaron en conjunto también 76 publicaciones, para el 7.96 % de la totalidad de las publicaciones. Esta secuencia desciende y las siguientes 9 revistas, pusieron en circulación 94 publicaciones, para el 9.84% de las publicaciones. Se observa que las siguientes 9 revistas con 7 publicaciones cada una, presentaron 63 publicaciones para el 6.57% del total de publicaciones; esta relación desciende y las siguientes 9 revistas con 6 publicaciones cada una tienen en su registro 54 publicaciones y el 5.67% de la totalidad de publicaciones. A continuación se observan 11 revistas con 5 publicaciones cada una, para 55 publicaciones y el 5.72 %; por último están 17 revistas con 4 publicaciones cada una y un total de 68 publicaciones y el 7.14% de las publicaciones registradas en este estudio.

El análisis bibliométrico realizado sobre los idiomas, en que frecuentemente se hacen publicaciones sobre el tema de la violencia escolar, identifica 16 idiomas. En la tabla 16 se muestran 960 del total de 1,431 publicaciones identificadas en el periodo de estudio establecido; 828 están escritas en lengua inglesa, le corresponde el 86.25% del total de las publicaciones en los idiomas investigados. En segundo lugar en el idioma español se registran 64 publicaciones, le corresponde el 6.67%; ocupan el tercer lugar. El idioma francés, alemán y los idiomas chino mandarín y húngaro, con 4 publicaciones cada uno, para el 0.42 % para cada país; en el idioma japonés se registran

3 trabajos, para el 0.31%; en la lengua danesa 2 publicaciones, con 0.21%; con 1 publicación en el último lugar está el idioma árabe, checo, finlandés, hebreo, italiano, rumano y eslavo con un 0.10% cada uno de estos idiomas.

Tabla 16. Publicaciones de artículos en diferentes idiomas, periodo 1977-2014

Idioma de Publicación	Cantidad	% de Publicación por idioma
Inglés	828	86.25%
Español	64	6.67%
Francés	16	1.67%
Alemán	16	1.67%
Portugués	16	1.67%
Chino	4	0.42%
Húngaro	4	0.42%
Japonés	3	0.31%
Danés	2	0.21%
Árabe	1	0.10%
Checo	1	0.10%
Finlandés	1	0.10%
Hebreo	1	0.10%
Italiano	1	0.10%
Rumano	1	0.10%
Idioma eslavo	1	0.10%
Total	960	100.00%

La tabla 17 muestra las áreas temáticas de las que se han efectuado mayor cantidad de publicaciones sobre aspectos de trascendencia en la violencia escolar. Se registran un total de 4,027 artículos que abordan temáticas relacionadas con las causas, consecuencias, características psicológicas y sociales, formas, medidas, condiciones personales y ambientales, evaluación, protagonistas, incidencia de los medios de comunicación en la violencia escolar. El abanico de contenidos que integran la primera área temática que se presenta en la tabla 17, justifica la publicación de 925

artículos que representan el 22.03% de los 4,027 artículos identificados en esta investigación y que pueden versar sobre comportamientos agresivos en la convivencia escolar. Entre estos se identifican robos a compañeros del aula, resistencia al cumplimiento de las reglas escolares y ejecución de las tareas asignadas, dificultad en el aprendizaje y en el ajuste social, disposición para participar en conflictos y enfrentamientos, constituyen entre otros tantos, comportamientos de los que se pueden efectuar investigaciones en el área de la temática referida.

La segunda área temática denominada “bullying”, y de la que se registra la frecuencia de 227 artículos publicados, abarca el 5.65 % del total de las frecuencias registradas. La alta frecuencia de su uso no es de extrañar ya que la mayoría de las investigaciones llevadas a cabo a nivel mundial están relacionadas con múltiples aspectos del bullying.

El ambiente escolar es la temática que en tercer lugar ha originado 209 publicaciones, con el 5.20 % de la totalidad de las publicaciones realizadas. Esta área vincula a todos los componentes con que se relaciona el educando en el recinto escolar y de donde provienen situaciones conflictivas que pueden originar actores violentos en su comportamiento. Le siguen en este orden las siguientes áreas temáticas:

- Escuela, en cuarto lugar, con 157 publicaciones para el 3.90%.
- Prevención, en quinto lugar con 147 publicaciones, corresponde el 3.65 %.
- Violencia con 142 publicaciones ocupa el sexto lugar y el 3.53% de la totalidad de las publicaciones.
- Victimización, en séptimo lugar, con 139 publicaciones, y el 3.45 %.
- Intervención basada en escuela, en el octavo lugar con 121 artículos publicados y el 3 % en la escala analizada.

- Comportamiento agresivo, en noveno lugar con 82 publicaciones y el 2.04 % de las Publicaciones.
- Actitud de los estudiantes, ocupa el décimo lugar con el 1.77%.

El análisis del estudio de los diferentes componentes que integran la violencia en la escuela, demuestra el alto interés que concita el comportamiento de las variables que se observan en la tabla, lo que significa que las demás áreas que ocupan lugares inferiores también han producido una cantidad considerable de publicaciones.

En las informaciones que se muestran en la tabla 18 se identifican 18 tipos de métodos en la realización de investigaciones sobre violencia en las escuelas. De estos, en 538 trabajos se emplearon métodos empíricos, para un 43.18%, constituyendo la vía idónea para la obtención de las informaciones más relevantes; Se registraron 424 estudios cuantitativos, para un 34.08 % de la totalidad de los estudios efectuados, lo que significa que en más de la tercera parte de las investigaciones sobre violencia escolar se procesan magnitudes numéricas en las que se aplican procedimientos estadísticos que hacen posible el planteamiento de predicciones de los posibles resultados.

Tabla 17. Relación áreas temáticas y artículos publicados

<i>No.</i>	<i>Áreas Temáticas</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
1	Violencia escolar	925	23.03%
2	bullying	227	5.65%
3	Ambiente escolar	209	5.20%
4	Escuelas	157	3.91%
5	Prevencion	147	3.66%
6	Violencia	142	3.53%
7	Victimización	139	3.46%
8	Intervención basada en la escuela	121	3.01%
9	Comportamiento agresivo.	82	2.04%
10	Actitudes de los estudiantes	71	1.77%

El desarrollo de 104 investigaciones, equivalente al 8.35% de los estudios identificados en el análisis bibliométrico, mediante métodos y técnicas cualitativas hace

referencia a un grupo de métodos de investigación de base lingüístico- semiótica usados principalmente en [ciencias sociales](#). La observación participante, entrevistas, grupos de discusión, son las técnicas que frecuentemente se emplean en estos casos. A los datos recogidos se les asignan valores numéricos que permiten determinar las relaciones entre las variables investigadas.

En el análisis de este trabajo se identificaron 60 estudios en los que se realizaron entrevistas que representaron el 4.82 % de la totalidad de los trabajos desarrollados; en estos, el entrevistador en la conversación efectuada con el entrevistado tuvo la opción de emplear el modelo de entrevista, ya sea, estructurada, semi estructurada o no estructurada, pero siempre dentro de lo indicado en los objetivos planificados.

Los 34 estudios longitudinales realizados y que comprendieron el 2.73% de la totalidad de los trabajos efectuados, aportaron evidencias del comportamiento de las variables estudiadas mediante la observación repetida de acontecimientos vinculados a la investigación, en el transcurso de un tiempo establecido.

El método de revisión de literatura fue empleado en el desarrollo de 28 trabajos que significó el 2.25 % de los estudios efectuados. Mediante el empleo de este método se consultaron bibliografías, artículos de revistas y se emplearon otros métodos cuyas informaciones y procesos son importantes para la fundamentación de los problemas investigados. En los estudios realizados también se emplearon en un 0.88% el método de grupo de enfoque, en los que los investigadores recabaron informaciones cualitativas surgidas en las discusiones de los participantes y de utilidad e importancia para la comprensión de las problemáticas abordadas, así como de las perspectivas de solución a los conflictos escolares.

Además de los métodos analizados, en los 37 años en los que se realizó este análisis, se efectuaron otras 47 investigaciones, en las que se pusieron en práctica los

restantes 11 métodos identificados en la base datos, estos acumularon el 3.76% del resto de los trabajos registrados.

De acuerdo al informe que se presenta en la tabla 19, las edades comprendidas entre los 13 y 17 años constituyen el rango de edad en el que se han hecho la mayoría de las investigaciones sobre violencia en la escuela. También tienen un alto por ciento de frecuencia los estudios realizados en el periodo de la infancia del niño hasta los 12 años, edad en que los niños cursan la educación Primaria, y en la que se registran los mayores niveles de los diferentes tipos de violencia en la escuela. Sigue en este orden la edad adulta hasta los 18 años, que es la edad límite en la mayoría de los países para la conclusión de los estudios de bachillerato. En los demás rangos de edad es notable el descenso en las investigaciones que conciernen a la violencia escolar, lo que se explica porque los individuos están por encima o por debajo de los rangos de edad escolar.

Tabla18. Métodos utilizados en la investigación de violencia escolar

<i>Métodos</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
Estudio Empírico	538	43.18%
Estudio cuantitativo	424	34.03%
Estudio Cualitativo	104	8.35%
Entrevista	60	4.82%
Estudio Longitudinal	34	2.73%
Revisión De Literatura	28	2.25%
Grupo de Enfoque	11	0.88%
Estudio de caso no clínica	11	0.88%
seguimiento de Estudio	9	0.72%
Modelo Matemático	6	0.48%
Análisis meta	5	0.40%
Estudio prospectivo	4	0.32%
Estudio retrospectivo	3	0.24%
Resultado del Tratamiento Trial / Clínica	3	0.24%
Estudio de Campo	2	0.16%
Revisión Sistemática	2	0.16%
Estudio de Casos Clínicos	1	0.08%
Replicación Experimental	1	0.08%

Tabla 19. Relación rango de edad de la población estudiada.

Rango de Edad Estudiada	Cantidad
Adolescencia (13-17 Años)	384
Infancia (Nacimiento-12 Años)	341
Edad Escolar (6-12 Años)	287
Edad Adulta(18 Años & Mayores de 18 Años)	242
Edad Adulta Joven (18-29 Años)	89
Edad Media (40-64 y Años)	33
Años Treinta (30-39 Años)	33
Niño pre-escolar (2-5 Años)	19
Edad (65 Años & Mayores)	11
Infancia (2-23 meses)	1

En el análisis bibliométrico realizado en las publicaciones que sobre violencia escolar se han efectuado entre los años 1977 al 2014, es interesante resaltar la gran cantidad de palabras claves que se localizaron en la base de datos PsycINFO (ver tabla 20). Ello se entiende como una expresión de la riqueza de contenidos que integran el cuerpo de conocimientos de esta área de las Ciencias Sociales, condición que favorece la realización de investigaciones de distintos aspectos de la violencia escolar. De las palabras claves identificadas en este estudio se presentan en el listado solamente las 31 que tienen mayor frecuencia; en su totalidad estas palabras claves se han empleado 18,269 veces, cifra que expresa no solo la alta frecuencia con que son empleadas las palabras claves, sino además la perseverancia y continuidad en la búsqueda de solución a esta problemática.

No es de extrañar que las palabras: artículo y violencia escolar se hayan empleado 945 veces cada una en los estudios publicados en estos 37 años, debido entre otras razones a que los eventos que causan la mayoría de los incidentes en los recintos escolares tienen su origen en situaciones conflictivas que conducen a la investigación

en las que el uso frecuente de términos, que por su connotación, adquieren la categoría de palabras claves y que se estandarizan como referentes en la búsqueda y evolución de las corrientes que predominan en el análisis de acontecimientos que perturban la paz social, entre estas la violencia escolar.

La identificación de un promedio de 494 nuevas palabras claves por año sobre violencia escolar, constituye en el contexto literario un aporte que orienta en la selección de los contenidos predominantes en la violencia en la institución escolar. La dinámica que se observa en la frecuencia de cada palabra clave merece de atención por la poca diferencia que se registra en la cantidad de veces con que se presenta cada una, y reflejo de la fluidez y crecimiento de la producción literaria de esta problemática escolar.

La diversidad de manifestaciones de la violencia en los recintos escolares se evidencia en la cantidad de instrumentos seleccionados para evaluar la convivencia escolar en este período de estudio

En la búsqueda efectuada a partir del año 1977 y hasta el 2014, sobre los instrumentos que se emplean en la evaluación de la convivencia escolar se identificaron 473 modelos; de estos, se presentan los 32 modelos que ocupan los primeros lugares por su mayor frecuencia de aplicación. Cabe destacar, como se observa en la tabla 21 que el instrumento denominado, Encuesta Nacional, se utilizó 101 veces, lo que le sitúa en el 25.74% de preferencia con relación al instrumento que ocupa el segundo lugar. Esto tiene su explicación en las características de su estructura e idoneidad a las manifestaciones de la violencia en las escuelas de cada uno de los países en que se ha utilizado y a las características de la población, del tipo de violencia y de los factores, variables e indicadores identificados.

Tabla 20. Palabras claves en los estudios de violencia escolar

<i>Palabra</i>	<i>No.</i>
Artículo	945
Violencia escolar	945
Humano	934
Violencia	927
Escuelas	765
Investigación	746
La escuelas	679
EEUU	663
Los alumnos	650
Psicología	643
Los hijos	631
Prensa	626
Educación	618
Prevención	580
Juventud	580
Estudio empírico	539
Universidades	512
Comunidades	502
Intervención	500
Salud	492
Bullying	477
Masculino	475
La comunidad	444
Victimización	442
Femenino	440
Familia	433
Agresión	428
Sociedad	425
Estudio cualitativo	419
Victima	405
Infancia	404

Con respecto al instrumento No 3 y al No 5, que han sido aplicados 19 veces, la relación es de un 18.81 %. La frecuencia de los demás instrumentos decrece notablemente, lo que sitúa al referido instrumento que se caracteriza por su corte cuantitativo como el más utilizado en la evaluación de la convivencia escolar.

Tabla 21. Instrumentos utilizados, periodo 1977-2014.

<i>Instrumentos</i>	<i>No.</i>
Encuesta Nacional	101
Juventud Encuesta de Comportamiento de Riesgo	26
Auto informe Medida	19
Revisado Olweus Bully / Victim Cuestionario	12
Encuesta California Clima Escolar	19
Rosenberg escalade autoestima	8
Escala de Clima Escolar	8
Escalade Violencia	8
Cuestionario Acosador / Víctima	7
California 7 Encuesta de Niños Saludables.	7
California Clima Escolar y la Encuesta de Seguridad	7
Impacto de la Escala de Evento	7
Atención escalaMultidimensional deVictimización	7
Cuestionario Victimización	7
Escala de agresión	6
Centro de Estudios Epidemiológicos escala de depresión	6
Clima Escolar Encuesta	6
Violencia Escolar Escala	6
Sistema de Vigilancia de Comportamiento de Riesgo Juvenil	6
Tácticas de Conflicto. Escalas	5
Cuestionario de Salud General	5
Encuesta de Internet	5
Victimización Escala	5
Cuestionario de Agresión	4
Actitudes hacia la Violencia Escala	4
Sistema de evaluación de la conducta infantil	4
Entorno de aula	4
Eventos angustiantes.Cuestionario	4
Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido	4
Cuestionario auto administrado	4
Escala de Autoestima	4

5. OBJETIVO 2

Diseñar y validar un cuestionario para la evaluación de la violencia escolar en la República Dominicana.

5.1 Método

5.1.1 Participantes

El cuestionario fue aplicado a 1,945 estudiantes de segundo ciclo del Nivel Básico (5^o, 6^o, 7^o y 8^o grado), pertenecientes a 14 centros educativos (ver tabla 22) de Santo Domingo (República Dominicana). El 52.3% son alumnas y el 47.7% alumnos, con edades comprendidas entre los 11 y los 17 años ($M=12.71$; $DT=1.15$).

5.1.2. Instrumento de evaluación

El cuestionario puesto a prueba en este estudio es una adaptación al contexto dominicano del *CUVE³-EP* (Álvarez-García, Núñez, y Dobarro, 2012). En su versión original, el *CUVE³-EP* fue validado en España, con alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria (5^o y 6^o -entre 10 y 13 años de edad-). El *CUVE³-EP* evalúa la frecuencia con la que el alumnado considera que ocurren diferentes tipos de violencia escolar, protagonizados por los estudiantes y docentes de su grupo-aula. Se trata originalmente de una escala tipo Likert de 34 enunciados, con cinco opciones de respuesta (desde 1 -Nunca- hasta 5 -Siempre-). Ofrece una estructura, tras análisis factoriales exploratorios y confirmatorios, compuesta por siete factores o tipos de violencia escolar: *Disrupción en el Aula*; *Violencia Verbal de Alumnado hacia Alumnado*; *Violencia Verbal del Alumnado hacia el Profesorado*; *Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes*; *Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado*; *Exclusión Social*; y *Violencia del Profesorado hacia el Alumnado*.

Tabla 22. Centros Escolares y muestra a la que se aplicó el cuestionario CUVE 3 en la Dirección Regional de Educación Santo Domingo III

Distritos Educativos	Centro Educativo	No. de Casos	Porcentaje	ZONA
LOS ALCARRIZOS	MANUEL EMILIO JIMENEZ	168	8.6	URBANA-MARGINAL
	CAMILA HENRIQUEZ - FE Y ALEGRIA	156	8	URBANA-MARGINAL
SANTO DOMINGO CENTRO	REPUBLICA DE COLOMBIA	133	6.8	URBANA-MARGINAL
	SAN JUAN BAUTISTA DE LA SALLE	160	8.2	URBANA-MARGINAL
	SIMON BOLIVAR	114	5.9	URBANA-MARGINAL
	MADRE MAZARELLO	155	8	RURAL
	REPUBLICA DE PERU	150	7.7	URBANA-MARGINAL
SANTO DOMINGO NOROESTE	PAX	160	8.2	URBANA
	MALAQUIAS GIL	78	4	URBANA
SANTO DOMINGO SURCENTRAL	MADAME GERMAINE ROCOUR DE PELLERANO	99	5.1	URBANA
	JESUS MAESTRO	156	8	URBANA-MARGINAL
HERRERA	EMMA BALAGUER	149	7.7	URBANA
	CLUB 16 DE AGOSTO	146	7.5	URBANA-MARGINAL
	REPUBLICA DE GUATEMALA - ANEXA	121	6.2	URBANA
		1,945	100	

La versión adaptada al contexto dominicano, puesta a prueba en la Tesis Doctoral, se muestra en el Anexo. La adaptación implicó que se modificaran algunos aspectos de vocabulario o contenido, con el fin de que la prueba resultante fuese comprensible y tuviese una buena validez de contenido. La prueba resultante está constituida por 36 enunciados tipo Likert, con cinco opciones de respuesta.

5.1.3 Procedimiento

Una vez diseñado el instrumento de evaluación, se seleccionaron aleatoriamente 14 centros de Enseñanza Básica, de entre el total de centros de Santo Domingo. Se solicitó permiso a sus respectivos equipos directivos para aplicar el cuestionario. Cada equipo directivo fue informado de los objetivos y procedimientos del estudio, de su carácter voluntario y anónimo, y del tratamiento confidencial de los resultados. El cuestionario fue aplicado en todos los centros a mediados del segundo periodo lectivo del curso 2011-2012. Antes de contestar al cuestionario, los estudiantes también fueron informados del objetivo del estudio y de su carácter anónimo, confidencial y voluntario. La prueba fue aplicada por el equipo investigador a todos los grupos de cada uno de los centros, en horario lectivo.

La validez de contenido se trabajó durante la propia construcción de la prueba, acudiendo a otros cuestionarios publicados, a aportaciones teóricas sobre violencia escolar y a la opinión de expertos (docentes y equipo investigador). La validez de constructo se estimó mediante un análisis factorial confirmatorio. Se trata de confirmar una teoría previa (si la estructura hallada en España es válida para Santo Domingo) y no de “generar nueva teoría” de manera exploratoria. Los exploratorios no son necesarios en este caso y, por ello, no se han realizado.

5.1.4 Análisis de datos

En primer lugar, se analizó la presencia en la matriz de datos de valores perdidos o fuera de la escala. Los alumnos que contestaron de forma válida menos del 80% de los ítems (un total de 43 estudiantes) fueron eliminados de la matriz de datos.

Respecto a los ítems, en ninguno se encontró un porcentaje significativo de valores perdidos o fuera de la escala, por lo que se incluyeron todos en el análisis final de la prueba. Los valores perdidos o fuera de la escala fueron sustituidos por la media del respectivo ítem. En segundo lugar, se analizaron los ítems mediante el programa SPSS 22.0. Se estudió: a) la normalidad univariada, mediante los índices de asimetría y curtosis y la prueba de Kolmogorov-Smirnov; b) la posible presencia de ítems no diferenciadores, mediante la correlación ítem-total corregida ($r_{i-t} \leq .30$); y c) la posible existencia de ítems redundantes, mediante la correlación entre cada par de ítems ($r_s \geq .90$).

A continuación, se utilizó el programa estadístico EQS 6.2 (Bentler, 2013) para analizar la normalidad multivariada y la dimensionalidad de la prueba. Para comprobar la normalidad multivariada se utilizó el coeficiente de Mardia. Para comprobar la dimensionalidad de la escala, se realizaron análisis factoriales confirmatorios. Dado que tanto el coeficiente de Mardia como el análisis de los ítems apuntaron a la no normalidad de la escala, se utilizó *Máxima Verosimilitud Robusta* como método de estimación. Para determinar el grado de ajuste de los modelos, se utilizó la ratio *Chi-cuadrado escalada de Satorra-Bentler* ($SB\chi^2 / \text{grados de libertad (gl)}$), el *Índice de Ajuste Comparativo Robusto* (RCFI), el *Error Cuadrado Medio de Aproximación* (RMSEA) y el *Criterio de información de Akaike Robusto* (RAIC). Se considera que el ajuste es bueno cuando $CFI \geq .95$ y $RMSEA \leq .06$ (Hu y Bentler, 1999), y $SB\chi^2 / gl < 3$ (Ruiz, Pardo, y San Martín, 2010). Algunos autores proponen criterios menos rígidos y consideran aceptables $CFI \geq .90$ y $RMSEA \leq .08$ (Matsunaga, 2010) y $SB\chi^2 / gl \leq 5$ (Hoyle, 2012). El RAIC permite comparar los modelos, siendo preferible el que menor valor presente.

Una vez identificado el modelo que mejor ajustaba a los datos, se comprobó su validez discriminante, analizando la correlación entre sus componentes. Correlaciones muy elevadas ($r > .80$) advierten de colinealidad, redundancia, entre factores y, por tanto, una pobre validez discriminante. Dado que efectivamente se halló colinealidad entre factores, se realizaron reespecificaciones *post hoc* en el modelo. Se comparó el modelo inicialmente seleccionado con otros dos modelos más parsimoniosos, en los que se combinaron factores muy altamente correlacionados, así como con un tercer

modelo en el que se introdujeron las principales correlaciones ente los errores de medida. Se replicó el modelo que presentó un mejor ajuste a los datos en una nueva muestra, constituida por la mitad aleatoria de la muestra original, con el fin de poner a prueba la estabilidad del modelo.

Una vez identificado el modelo, de los puestos a prueba, que mejor ajusta a los datos, se halló el coeficiente de regresión estandarizado (β) de cada ítem, con el fin de analizar el peso de cada uno en su correspondiente factor. Se considera que $\beta \leq .40$ son pesos débiles y $\beta \geq .60$ son fuertes (Cabrera-Nguyen, 2010). El peso mínimo para considerar un ítem como un indicador aceptable para un factor es .30, sobre todo con tamaños de muestra amplios (Hair, Black, Babin, y Anderson, 2010).

Por último, se analizó la fiabilidad de la prueba. La fiabilidad de la escala se analizó hallando el Coeficiente rho de Raykov (fiabilidad compuesta) de cada factor y del conjunto de la escala. Este coeficiente se plantea hoy en día como una alternativa a las debilidades del coeficiente alpha de Cronbach, destacadas por autores como Sijtsma (2009). Este coeficiente se considera que es aceptable por encima de .70 y alto por encima de .90, si bien se debe tener en cuenta el número de ítems, ya que se ve muy afectado por esta variable. También se halló la correlación múltiple al cuadrado de cada ítem, indicador de la proporción de varianza en el ítem explicada por la variable latente y, por lo tanto, de la fiabilidad del ítem para medir esa variable (Bollen, 1989).

5.2 Resultados

Análisis de ítems

Las puntuaciones de los alumnos en cada uno de los ítems no siguen una distribución normal. El valor de significación obtenido con la prueba de Kolmogorov-Smirnov en cada uno de los ítems ($p < .001$, Tabla 23) no permite aceptar la hipótesis de normalidad para ninguno de ellos (no normalidad univariada). Asimismo, el tamaño del Coeficiente de Mardia (332.51), indica que existe una curtosis multivariada significativa (no normalidad multivariada). Como se puede apreciar en la Tabla 23, el alumnado evaluado ha tendido a puntuar los valores bajos de la escala (todos los índices de asimetría son positivos, excepto en un ítem), con una concentración de puntuaciones en torno a la media menor que la distribución normal (curtosis negativa en 25 de los 36 ítems). No obstante, fueron utilizadas todas las opciones de respuesta en cada uno de los ítems. La “correlación ítem-total corregida” (r_{i-t}) es positiva en todos los ítems, con valores entre .31 y .60 (Tabla 23), lo que indica que todos contribuyen a medir lo que mide el test y además en la misma dirección.

No se han detectado ítems redundantes. Los coeficientes de correlación de Spearman entre cada par de ítems han presentado valores entre .05 y .51, todos estadísticamente significativos.

Dimensionalidad de la escala

Para comprobar el ajuste del modelo obtenido en la versión española, a los datos empíricos obtenidos con la muestra dominicana, se realizaron análisis factoriales confirmatorios. Se comparó el grado de ajuste del modelo español de siete factores con el de otros tres modelos más parsimoniosos, también plausibles desde un punto de vista teórico (Tabla 24). En cada uno de los modelos propuestos los factores son variables latentes relacionadas significativamente entre sí y libres de error de medición; cada ítem (indicador observable) es explicado por un factor y lleva asociado cierto error de medida.

Tabla 23. Estadísticos descriptivos, índices de asimetría y curtosis, prueba de Kolmogorov-Smirnov e índice de homogeneidad de cada ítem (N=1945).

Ítem	M	DT	Asim. (ET= .06)	Curt. (ET= .11)	Z	p	r_{i-t}
1	2.80	1.30	0.32	-0.92	7.90	.000	.36
2	1.86	1.24	1.42	0.92	14.33	.000	.36
3	2.21	1.25	0.83	-0.28	9.38	.000	.45
4	2.76	1.30	0.29	-0.99	8.38	.000	.44
5	1.94	1.27	1.22	0.31	13.95	.000	.40
6	2.32	1.41	0.74	-0.75	10.08	.000	.54
7	1.86	1.26	1.37	0.69	14.89	.000	.44
8	1.52	1.00	2.12	3.88	18.41	.000	.36
9	1.77	1.16	1.56	1.53	14.87	.000	.44
10	2.84	1.36	0.28	-1.10	8.61	.000	.53
11	2.05	1.23	1.02	0.03	11.31	.000	.47
12	2.07	1.33	1.02	-0.20	12.55	.000	.43
13	1.53	1.02	2.08	3.56	18.54	.000	.36
14	2.42	1.41	0.60	-0.93	9.31	.000	.56
15	2.35	1.34	0.68	-0.71	9.38	.000	.57
16	2.71	1.39	0.36	-1.12	8.87	.000	.47
17	2.16	1.39	0.95	-0.42	11.62	.000	.36
18	2.11	1.26	0.95	-0.14	10.67	.000	.56
19	1.65	1.11	1.72	1.99	17.46	.000	.40
20	2.51	1.37	0.56	-0.89	9.55	.000	.54
21	2.76	1.41	0.32	-1.18	8.75	.000	.54
22	2.92	1.43	0.17	-1.30	8.26	.000	.60
23	2.27	1.36	0.78	-0.63	9.97	.000	.47
24	1.54	1.03	2.03	3.32	18.45	.000	.42
25	3.35	1.44	-0.25	-1.32	8.84	.000	.53
26	1.81	1.12	1.45	1.36	13.49	.000	.51
27	1.83	1.18	1.43	1.09	14.21	.000	.42
28	2.05	1.25	1.03	-0.01	11.57	.000	.54
29	2.10	1.25	0.99	-0.05	10.62	.000	.53
30	2.32	1.36	0.74	-0.68	9.88	.000	.52
31	2.75	1.39	0.34	-1.13	9.12	.000	.59
32	2.09	1.39	1.07	-0.20	12.51	.000	.31
33	2.20	1.30	0.90	-0.29	10.27	.000	.56
34	3.08	1.37	0.09	-1.25	8.11	.000	.57
35	2.01	1.30	1.10	-0.03	13.23	.000	.46
36	2.77	1.42	0.33	-1.19	9.15	.000	.50

DT=Desviación Típica; ET=Error Típico; Asim.=Asimetría; Curt.=Curtosis; Z = Z de Kolmogorov-Smirnov; p = significación estadística (bilateral); r_{i-t} =Correlación ítem-total corregida.

Tabla 24. Modelos propuestos para el análisis de la dimensionalidad del *CUVE³-EP*, en su versión adaptada a población dominicana.

Modelo	Factores	Ítems
<i>M1F</i>	Violencia escolar	Todos
<i>M2F</i>	Violencia por parte del alumnado	1,3,4,5, 6, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36
	Violencia por parte del profesorado	2, 7, 8, 9, 13, 17, 24, 26, 32
<i>M5F</i>	Violencia Verbal	1, 3, 4, 10, 13, 14, 15, 18, 24, 26, 28
	Violencia Física Directa	8, 9, 21, 22, 30, 34
	Violencia Física Indirecta	6, 11, 19, 31, 33
	Exclusión Social	2, 5, 7, 12, 17, 20, 23, 27, 29, 32, 35
	Disrupción en el Aula	16, 25, 36
<i>M7F</i>	Violencia Verbal del Alumnado al Alumnado	1, 4, 10
	Violencia Verbal del Alumnado al Profesorado	3, 15, 18, 28
	Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes	14, 21, 22, 30, 34
	Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado	6, 11, 19, 31, 33
	Exclusión Social	5, 12, 20, 23, 27, 29, 35
	Disrupción en el Aula	16, 25, 36
	Violencia de Profesorado hacia Alumnado	2, 7, 8, 9, 13, 17, 24, 26, 32

M1F = Modelo de un factor; *M2F* = Modelo de dos factores; *M5F* = Modelo de cinco factores; *M7F* = Modelo de siete factores.

Los resultados que se presentan en la tabla 25 indican que el *M7F* es, de los cuatro modelos comparados, el que mejor bondad de ajuste ofrece. Presenta el RCFI más alto, así como el RMSEA, el RAIC y la ratio $SB\chi^2/gl$ más bajas. De acuerdo con los estándares de interpretación de los índices de ajuste habitualmente manejados, el grado de ajuste del *M7F* no es excelente, pero sí se considera aceptable, en tanto que la ratio $SB\chi^2/gl$ se aproxima a 3, RCFI > .90 y RMSEA < .06.

Tabla 25. Índices de bondad de ajuste de los modelos de uno, dos, cinco y siete factores del *CUVE³-EP* adaptado a la República Dominicana, con el total de la muestra (N=1945).

<i>Modelo</i>	$SB\chi^2$	<i>Gl</i>	<i>p</i>	$SB\chi^2/gl$	<i>RCFI</i>	<i>RMSEA (IC 90%)</i>	<i>RAIC</i>
M1F	3255.33	593	.000	5.49	.83	.048 (.046 - .050)	2069.33
M2F	2514.46	593	.000	4.24	.88	.041 (.039 - .042)	1328.46
M5F	2821.42	584	.000	4.83	.86	.044 (.043 - .046)	1653.42
M7F	1801.70	573	.000	3.14	.92	.033 (.031 - .035)	655.70

$SB\chi^2$ = Chi-cuadrado escalada de Satorra-Bentler; *gl* = Grados de libertad; *p* = Nivel de probabilidad; *RCFI* = Índice de Ajuste Comparativo Robusto; *RMSEA* = Error Cuadrado Medio de Aproximación; *IC* = Intervalo de confianza; *RAIC* = Criterio de información de Akaike Robusto.

Validez discriminante del M7F

El análisis de la tabla 26 informa que los factores de la escala presentan correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre sí (Tabla 26). Las variables Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes, Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado y Exclusión Social presentan correlaciones muy altas entre sí ($r > .80$), especialmente las dos primeras ($r > .90$). El *Modelo de siete factores* presenta, por tanto, problemas de colinealidad.

Tabla 26. Matriz de correlaciones entre los componentes del *Modelo de siete factores* (N=1945).

	VVAA	VVAP	VFDAE	VFIA	ES	DA	VPA
VVAA	1.00						
VVAP	.74	1.00					
VFDAE	.76	.80	1.00				
VFIA	.73	.79	.95	1.00			
ES	.64	.70	.83	.84	1.00		
DA	.76	.80	.89	.79	.76	1.00	
VPA	.51	.69	.63	.66	.66	.50	1.00

VVAA: Violencia Verbal del Alumnado al Alumnado; VVAP: Violencia Verbal del Alumnado al Profesorado; VFDAE: Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes; VFIA: Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado; ES: Exclusión Social; DA: Disrupción en el Aula; VPA: Violencia de Profesorado hacia Alumnado.

Modificaciones post-hoc

Dada la colinealidad hallada y con el fin de mejorar la validez discriminante de la prueba, se comparó el ajuste del *Modelo de siete factores* con el de otros tres modelos, fruto de una modificación *post-hoc* del modelo original. Los dos primeros son modelos más parsimoniosos y también plausibles de acuerdo con el marco teórico. El tercero considera la correlación entre los principales errores de medida, también justificables desde el marco teórico. En cada uno de estos tres nuevos modelos propuestos, los factores son variables latentes relacionadas significativamente entre sí y libres de error de medición; y cada ítem, cada indicador observable, es explicado únicamente por un factor y lleva asociado un cierto error de medida.

El *Modelo de seis factores* (M6F) se diseñó uniendo los dos factores que correlacionan más de .90. Así, este modelo está compuesto por los factores Violencia Verbal del Alumnado al Alumnado, Violencia Verbal del Alumnado al Profesorado, Violencia Física (Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes + Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado), Exclusión Social, Disrupción en el Aula y Violencia de Profesorado hacia Alumnado.

El *Modelo de cinco factores post hoc* (M5Fph) se diseñó uniendo los tres factores que correlacionan más de .80 entre sí. El modelo resultante está constituido por los factores Violencia Verbal del Alumnado al Alumnado, Violencia Verbal del Alumnado al Profesorado, Violencia Física y Exclusión (Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes + Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado + Exclusión Social), Disrupción en el Aula y Violencia de Profesorado hacia Alumnado.

El *Modelo de siete factores reespecificado* (M7F-R) se diseñó incluyendo en el modelo de siete factores la correlación entre los principales errores de medida, congruentes con el modelo teórico de partida. Las correlaciones entre los errores de medida de ítems pertenecientes a variables latentes diferentes indican que parte de la covarianza no explicada por la respectiva variable es debida a una causa externa común. Tal es el caso de la correlación entre los errores asociados a los ítems 2-5, 2-17,

2-20, 5-12, 12-17 y 17-20, que podría ser debida a la presencia o no en el grupo al que pertenece el estudiante evaluado de alumnado con un destacado alto o bajo rendimiento académico; y de los ítems 20-25, que podría ser debida a que ambos evalúan la conducta de no dejar trabajar en el aula, el 20 a estudiantes concretos y el 25 al conjunto de la clase. Las correlaciones entre los errores de medida de ítems de un mismo factor pueden estar indicando la presencia de un factor más específico que el representado por el factor. Tal es el caso de los ítems 8-9, 8-24 y 9-24 (conductas especialmente graves de agresión física e intimidación) y 17-32 (ignorar al alumnado), dentro del factor Violencia del Profesorado hacia el Alumnado; 14-34 (provocación), en el factor Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes; 19-31 (esconder cosas), en el factor Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado; 27-35 (nacionalidad y religión), en el factor Exclusión Social; y 15-28 (falta de respeto grave), en el factor Violencia Verbal del Alumnado hacia el Profesorado.

Los resultados que se presentan en la tabla 27 muestran que ni el *M6F* ni el *M5Fph* presentan un mejor ajuste que el *M7F* inicial. El *M6F* ofrece índices muy similares al *M7F*, aunque levemente peores. Aunque el *M6F* es más parsimonioso que el *M7F*, el *RAIC*, que considera tanto la bondad de ajuste del modelo como su complejidad, es inferior en el *M7F*, lo que sugiere que este modelo es preferible al *M6F*. El *M5Fph* ofrece peores índices que el *M6F* y el *M7F*. En cambio, la inclusión de la correlación entre los principales errores de medida en el *M7F* (*M7F-R*), ha dado lugar a unos buenos índices de bondad de ajuste ($SB\chi^2/gl < 3$; $RCFI \geq .95$; $RMSEA \leq .06$), los mejores de entre los obtenidos con los modelos puestos a prueba.

El *M7F-R* también presentó buenos índices de ajuste con su aplicación en la mitad aleatoria de la muestra [$n = 973$; $SB\chi^2 = 1044.59$; $gl = 558$; $p = .000$; $SB\chi^2/gl = 1.87$; $RCFI = .94$; $RMSEA = .030$ (.027-.033); $RAIC = -71.41$].

Tabla 27. Índices de bondad de ajuste del *Modelo de siete factores* y de los tres modelos *post hoc*, con el total de la muestra (N=1945).

<i>Modelo</i>	$SB\chi^2$	<i>Gl</i>	<i>p</i>	$SB\chi^2/gl$	<i>RCFI</i>	<i>RMSEA (IC 90%)</i>	<i>RAIC</i>
M7F	1801.70	573	.000	3.14	.92	.033 (.031 - .035)	655.70
M6F	1836.28	579	.000	3.17	.92	.033 (.032 - .035)	678.28
M5Fph	2030.51	584	.000	3.48	.91	.036 (.034 - .037)	862.51
M7F-R	1467.85	558	.000	2.63	.95	.029 (.027 - .031)	351.85

$SB\chi^2$ = Chi-cuadrado escalada de Satorra-Bentler; *gl* = Grados de libertad; *p* = Nivel de probabilidad; *RCFI* = Índice de Ajuste Comparativo Robusto; *RMSEA* = Error Cuadrado Medio de Aproximación; *IC* = Intervalo de confianza; *RAIC* = Criterio de información de Akaike Robusto.

Saturaciones factoriales y fiabilidad

La tabla 28 permite observar como los pesos factoriales de los ítems en los factores presentan valores en general moderados o altos: 14 de los 36 ítems presentan un coeficiente de regresión estandarizado alto, superior a .60. Principalmente se concentran en los factores Violencia Verbal del Alumnado al Profesorado y Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes. Veinte ítems presentan un peso factorial moderado, entre .40 y .60. Se concentran sobre todo en los factores Violencia Verbal de Alumnado hacia Alumnado, Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado, Exclusión Social y Violencia de Profesorado hacia Alumnado. Sólo dos ítems presentan un coeficiente de regresión estandarizado inferior a .40, aunque superiores a .30. Se trata de los enunciados 17 y 32, ambos pertenecientes al factor Violencia del Profesorado al Alumnado.

El coeficiente de fiabilidad compuesta rho de Raykov es alto para el conjunto del cuestionario (.925) y moderado para cinco de sus siete factores, con coeficientes superiores a .70. Los dos factores con menos ítems, Violencia Verbal de Alumnado hacia Alumnado y Disrupción en el Aula, presentan coeficientes pobres, inferiores a .70. En general, la fiabilidad de los ítems (R^2) tiende a ser baja o moderada (la varianza en el ítem explicada por la variable latente se sitúa entre el 12% y el 48%).

Tabla 28. Pesos factoriales y fiabilidad de cada ítem y factor (N=1945).

<i>Factor</i>	<i>Ítem</i>	β	ρ	R^2
VVAA			.612	
	1	.48		.23
	4	.58		.34
	10	.69		.48
VVAP			.720	
	3	.51		.26
	15	.71		.50
	18	.68		.47
	28	.62		.39
VFDAE			.752	
	14	.61		.37
	21	.61		.37
	22	.67		.44
	30	.57		.32
	34	.65		.43
VFIA			.714	
	6	.59		.35
	11	.52		.27
	19	.45		.20
	31	.67		.44
	33	.64		.41
ES			.740	
	5	.41		.17
	12	.47		.22
	20	.59		.34
	23	.56		.31
	27	.49		.24
	29	.63		.40
	35	.53		.28
DA			.638	
	16	.56		.32
	25	.63		.40
	36	.62		.38
VPA			.749	
	2	.41		.16
	7	.59		.35
	8	.50		.25
	9	.56		.32
	13	.52		.27
	17	.39		.16
	24	.58		.34
	26	.62		.39
	32	.34		.12

β : Coeficiente de regresión estandarizado; ρ : Coeficiente rho de Raykov (fiabilidad compuesta); R^2 : Correlación múltiple al cuadrado. VVAA: Violencia Verbal del Alumnado al Alumnado; VVAP: Violencia Verbal del Alumnado al Profesorado; VFDAE: Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes; VFIA: Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado; ES: Exclusión Social; DA: Disrupción en el Aula; VPA: Violencia de Profesorado hacia Alumnado.

6. OBJETIVO3

Evaluarel grado de aparición de distintos tipos de violencia escolar en los centros educativos de Santo Domingo.

6.1 Método

6.1.1 Participantes

La muestra fue conformada aleatoriamente por 1945 estudiantes del segundo ciclo del nivel básico, procedentes de 14 centros educativos diferentes. Por sexos se distribuían en 928 varones (47.7%) y 1017 mujeres (52.3%). Las edades abarcaban desde los 11 a 17 años ($X=12.71$; $DT=1.15$), en tanto que los cursos estaban comprendidos entre 5º y 8º grado. Nuestro interés era obtener una muestra representativa en función de la zona en el que se encontraban, por lo que, por una parte, se pidió la colaboración de centros educativos situados en zona urbana, cuyos estudiantes poseen unas condiciones y recursos mínimos dignos; y, por otro lado, se seleccionó una serie de centros situados en zona urbana marginal, dentro de los sectores más empobrecidos y donde viven en condiciones muy precarias. Estas zonas se caracterizan por encontrarse en riesgo de situaciones conflictivas, como violencia callejera, problemas de tráfico de drogas, existencia de bandas dedicadas a diferentes tipos de delincuencia: robos, asaltos, asesinatos, extorsión. De este modo, 890 alumnos proceden de centros situados en zonas urbanas (45.8%) y los 1055 restantes (54.2%) de las zonas más marginales

6.1.2 Instrumentos de evaluación y variables

En primer lugar, se ha recogido mediante una prueba ad hoc información sobre los datos personales de los participantes, como sexo, rendimiento académico, edad, grado escolar, centro de estudios, así como una serie de cuestiones relativas a su entorno familiar y su dedicación al ámbito académico fuera del horario escolar o actividades de tiempo libre. A continuación se les ha facilitado el Cuestionario CUVE3-EP (Álvarez-García, Núñez, y Dobarro, 2012) adaptado a población dominicana para evaluar la frecuencia de diferentes tipos de violencia escolar protagonizados por el

alumnado y el profesorado de su clase, y percibida por los alumnos. Consta de 36 ítems referidos a diferentes situaciones que ocurren en el entorno escolar, con cinco alternativas de respuesta, que van desde 1 (Nunca) hasta 5 (Siempre). Estos ítems se clasifican en siete factores:

Disrupción en el aula: Conductas dirigidas a la obstaculización en el proceso de enseñanza-aprendizaje. p.e. *los alumnos dificultan las explicaciones del profesor con su comportamiento durante la clase.*

Violencia Verbal del Alumnado hacia el Alumnado. Trato verbal improcedente entre los propios alumnos. p.e. los estudiantes hablan mal unos de otros

Violencia Verbal del Alumnado hacia el Profesorado. Trato verbal improcedente, de los alumnos a los docentes. p.e. los alumnos le faltan el respeto al profesorado en el aula

Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes. Actos de agresión física y verbal entre los compañeros. p.e. los estudiantes dan golpes a compañeros o compañeras dentro de la escuela.

Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado. Comportamientos inadecuados dirigidos a objetos pertenecientes a otros compañeros con la intención de hacer daño. p.e. algunos estudiantes rompen a propósito materiales de otras compañeras o compañeros.

Exclusión Social. Conductas de rechazo a otros compañeros por razones varias. p.e. hay estudiantes que no dejan participar a ciertos compañeros en tareas o actividades de clase.

Violencia del Profesorado hacia el Alumnado. Actos de agresión física o verbal que ejerce el profesor hacia los alumnos. p.e. los profesores dan golpes a los alumnos.

6.1.3 Procedimiento

La selección de los centros se ha efectuado de manera aleatoria, en función de la zona en el que se encontraban. Una vez seleccionados los centros, se pidió la autorización al director del distrito y del centro educativo, explicándoles los objetivos

de la investigación. Tras obtener la autorización, se procedió al pase de los cuestionarios en las aulas correspondientes, previa explicación a los alumnos de la forma de contestar a las pruebas, así como de la confidencialidad y el anonimato de las mismas. De igual forma se les invitó a que solicitaran orientación en las preguntas pertinentes en caso de surgimiento de dudas.

6.1.4 Análisis de los datos

Con el programa SPSS se efectuó el análisis estadístico de los datos sobre convivencia escolar obtenidos con la aplicación del cuestionario. Se evaluó el nivel de violencia escolar calculando las medias y desviaciones típicas, tanto de cada factor como de cada ítem del cuestionario. La finalidad del análisis era observar detalladamente cuáles son las conductas violentas más frecuentes y cuáles son las menos frecuentes. También se presentan los correspondientes porcentajes.

6.2 Resultados

Como se puede observar en la tabla 29, el promedio de puntuación más alto corresponde al factor *disrupción en el aula*, con una media de 2.94; el segundo lugar lo ocupa el factor *VVAA* (*Violencia Verbal del Alumnado hacia el Alumnado*), con un promedio de 2.8. El promedio del factor *VFDAE* (*Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes*) es de 2.64 para el tercer lugar. El factor *VFIA* (*Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado*) tiene un promedio de 2.20, ocupando el cuarto lugar. Luego *VVAP* (*Violencia Verbal del Alumnado hacia el Profesorado*) factor que ocupa el quinto lugar con un promedio de 2.18. Continúa el factor *ES* (*Exclusión Social*) en el sexto lugar con el promedio de 2.10, y por último con un promedio de 1.79 el factor *VPA* (*Violencia del Profesorado hacia el Alumnado*) en el séptimo lugar.

Tabla 29: Media y Desviación Típica CV3-EP

Factores	Media	Desviación típica
DA	2.94	1.08
VVAA	2.80	.99
VVAP	2.18	.93
VFDAE	2.64	.97
VFIA	2.20	.88
ES	2.10	.81
VPA	1.79	.68

VVAA: Violencia Verbal del Alumnado al Alumnado; VVAP: Violencia Verbal del Alumnado al Profesorado; VFDAE: Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes; VFIA: Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado; ES: Exclusión Social; DA: Disrupción en el Aula; VPA: Violencia de Profesorado hacia Alumnado.

En la tabla 30 se presenta el porcentaje de respuesta a cada alternativa de los ítems que se presentaron para evaluar la convivencia escolar en las escuelas de Santo Domingo. Con respecto a la alternativa *Nunca*, se comprobó que el promedio porcentual de la muestra 41.40% (805 de los encuestado) respondió que nunca han sufrido ninguno de los tipos de violencia presentados en el cuestionario. Con respecto a la alternativa *Pocas Veces*, 22.80% de los encuestados respondió que pocas veces han

sufrido los tipos de violencia enunciados en el cuestionario. Este porcentaje representa un total de 444 estudiantes de la muestra encuestada.

En la alternativa Alguna Veces, 15.90% de la muestra, contestó que ha sido víctima de los tipos de violencia enunciados en el cuestionario, este porcentaje comprende a 310 estudiantes. El 8.20% de la muestra respondió que ha sufrido muchas veces los diferentes tipos de violencia presentados en el cuestionario, lo que significa que 158 estudiantes ha sido víctima de esos tipos de violencia.

Tabla 30: Porcentaje de respuesta a cada alternativa de los ítems evaluados

Preguntas	Nunca	Pocas Veces	Algunas Veces	Muchas Veces	Siempre
Los Alumnos le ponen nombres a sus compañeros o compañeras para molestarlos.	17.9%	27.0%	28.3%	10.7%	16.0%
Los profesores tienen preferencia por algunos alumnos o alumnas	57.0%	20.0%	11.7%	2.9%	8.5%
Los alumnos hablan mal de los profesores	37.7%	26.7%	20.3%	6.9%	8.3%
Los alumnos se hablan entre sí en mala forma	19.5%	27.5%	24.2%	15.7%	13.2%
Algunos estudiantes son rechazados por sus compañeros porque sacan buenas notas	54.7%	18.4%	13.4%	5.4%	8.0%
Algunos estudiantes roban objetos de dinero de otros compañeros o compañeras	40.3%	21.7%	17.2%	7.3%	13.5%
A los profesores les cogen con algunos alumnos o alumnas.	58.5%	17.7%	11.1%	4.9%	7.9%
Los profesores dan golpes a los alumnos	71.9%	14.0%	8.1%	2.2%	3.8%
Los profesores pellizcan a los alumnos	59.1%	21.0%	10.2%	3.4%	6.3%
Los estudiantes hablan mal unos de otros	18.5%	27.9%	22.9%	12.9%	17.9%
Algunos estudiantes rompen o dañan a propósito materiales del centro	45.2%	25.0%	15.8%	6.9%	6.9%
Determinados estudiantes no se quieren juntar con otros compañeros por sus bajas notas	49.4%	19.8%	14.4%	6.9%	9.4%
Los profesores se burlan o sea que se ríen de los alumnos.	72.2%	13.2%	7.8%	2.9%	3.9%
Los estudiantes amenazan a otros de palabra para meterles miedo u obligarles a hacer cosas que a ellos no les gusta	36.8%	21.1%	19.1%	9.2%	13.8%
Los alumnos le faltan el respeto al profesorado en el aula	35.3%	25.6%	18.6%	9.8%	10.8%
Los alumnos dificultan las explicaciones del profesor con su comportamiento durante la clase	24.2%	26.4%	20.2%	12.5%	16.7%
El profesor no toma en cuenta a algunos alumnos o alumnas	46.5%	22.1%	12.4%	7.0%	12.0%

Los estudiantes le hablan en mala forma a sus profesores o profesoras	42.9%	25.7%	16.1%	7.5%	7.8%
Algunos estudiantes esconden pertenencias o materiales de profesores, para molestarle intencionalmente	67.6%	13.4%	10.3%	4.0%	4.6%
Hay estudiantes que no dejan participar a ciertos compañeros en tareas o actividades de clase	29.4%	27.7%	19.1%	10.0%	13.8%
Algunos estudiantes le halan los cabellos a sus compañeros o compañeras, bromeando	23.5%	25.9%	20.3%	12.0%	18.4%
Los estudiantes dan golpes a compañeros o compañeras dentro de la escuela.	20.4%	24.4%	19.6%	14.3%	21.2%
Algunos estudiantes se quedan solos en los recreos, porque ninguno de sus compañeros se junta con ellos.	40.1%	24.0%	15.9%	8.8%	11.2%
Ciertos Profesores amenazan o atemorizan a algún alumno o alumna.	71.9%	13.4%	7.7%	3.4%	3.7%
Hay algunos que ni trabajan ni dejan trabajar a los demás	13.4%	19.2%	18.6%	16.0%	32.7%
Los profesores le hablan en mala forma a los alumnos.	54.0%	25.2%	11.6%	3.8%	5.3%
Hay estudiantes con los que no se juntan otros compañeros por su religión.	56.4%	21.3%	11.8%	3.9%	6.6%
Ciertos estudiantes se enfrentan al profesor.	46.3%	24.3%	14.6%	7.4%	7.5%
Algunos estudiantes no son tomados en cuenta en la clase, son ignorados y rechazados por sus compañeros o compañeras.	43.0%	26.7%	15.5%	7.2%	7.7%
Algunos estudiantes encabezan actos de agresiones físicas a otros compañeros en la cercanía del recinto escolar	37.2%	25.8%	16.2%	8.9%	11.9%
Algunos estudiantes esconden pertenencias de otros compañeros o compañeras para molestar	22.6%	27.6%	19.4%	12.8%	17.7%
El profesor no presta atención a los alumnos cuando estos le hablan	50.0%	21.0%	11.5%	5.2%	12.2%
Algunos estudiantes rompen a propósito materiales de otras compañeras o compañeros.	39.4%	27.7%	16.0%	7.1%	9.8%
Algunos alumnos provocan peleas dentro de la escuela.	13.3%	26.6%	22.3%	14.5%	23.3%
Algunos estudiantes son rechazados por sus compañeros debido a su nacionalidad.	52.0%	19.6%	12.4%	7.5%	8.4%
Los alumnos dificultan las explicaciones de los profesores hablando durante la clase	22.8%	27.4%	19.1%	11.9%	18.9%

De la muestra analizada, el 11.60%,equivalente a 226 estudiantes de la muestra, ha sido víctima de las diferentes manifestaciones de violencia presentadas en el cuestionario.Es interesante observar que el 58.60% de la muestra expresó que ha sido

víctima de los tipos de violencia enunciados en el cuestionario en los niveles de la escala de Pocas Veces, Alguna Veces, Muchas Veces y Siempre.

Al analizar los resultados relativos al promedio porcentual de preguntas, en función al promedio de respuestas en cada una de la alternativas, se pudo verificar que en la alternativa Nunca, de las 36 preguntas del cuestionario, 50% fueron contestadas en el rango de la muestra de 42.9% a 72.2%. La alternativa Pocas Veces, 20 preguntas de las presentadas en el cuestionario fueron contestadas del rango de la muestra de 24.0% al 27.9%. Con relación a la alternativa Algunas Veces, 19 preguntas correspondieron al rango de la muestra de 15.9% a 28.3%. En la alternativa Muchas Veces de la totalidad de preguntas, 15 fueron respondidas en el rango de 8.2% al 16% de la muestra. En la alternativa Siempre, 17 preguntas fueron contestadas en el rango 11.6% al 32% de la muestra.

Con relación a los resultados más relevante en cada una de las escalas, de los ítems evaluados, se han seleccionado las tres preguntas con los niveles de respuesta más alto en cada una de las opciones. Se observa que en la opción nunca, el 72% respondió que nunca los profesores se burlan o sea que se ríen de los alumnos; las preguntas referentes a “los profesores dan golpes a los alumnos y ciertos Profesores amenazan o atemorizan a algún alumno o alumna.”, el 71.90% respondió que nunca sucede. Es importante señalar que estos tres comportamientos están relacionados con actitudes de los profesores hacia el alumnado, lo que demuestra que el profesor posee respeto y consideración hacia sus alumnos.

En la opción pocas veces, los niveles de respuestas más altos se refieren a “Los estudiantes hablan mal unos de otros” con un 27.90% que respondieron que esto sucede pocas veces; “Algunos estudiantes rompen a propósito materiales de otras compañeras o compañeros y hay estudiantes que no dejan participar a ciertos compañeros en tareas o actividades de clase” son comportamientos fueron respondidos por un 27.70% cada una, que dicen que esto sucede pocas veces. Estas conductas corresponden a los factores VVAA (Violencia Verbal de Alumnado a

Alumnado), VFIA (Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado) y ES (Exclusión Social).

En la opción algunas veces se destacan que el 28.30% respondió que “los Alumnos le ponen nombres a sus compañeros o compañeras para molestarlos.”; un 24.20% contestó que “los alumnos se hablan entre sí en mala forma” y el 22.90% percibe que “Los estudiantes hablan mal unos de otros”. Las tres conductas que alcanzaron los niveles de repuestas más altos en la opción algunas veces, corresponden al factor VVAA (Violencia Verbal Alumnado Alumnado).

En la opción muchas veces, se observa que las conductas que alcanzaron niveles más altos de respuesta son “hay algunos alumnos que ni trabajan ni dejan trabajar a los demás”, con un 16% de repuesta; “los alumnos se hablan entre sí en mala forma” con el 15.70% de las respuestas y “algunos alumnos provocan peleas dentro de la escuela” con el 14.50% de las repuestas de los encuestados. Las conductas que alcanzaron los mayores niveles de selección en la referida opción corresponden a DA (Disrupción en el Aula), VVAA (Violencia Verbal Alumnado Alumnado) y VFDAE (Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes).

En la opción siempre, las conductas que alcanzaron los mayores niveles de selección fueron “Hay algunos alumnos que ni trabajan ni dejan trabajar a los demás”, con el 32.70% de selección; en este orden le sigue “Algunos alumnos provocan peleas dentro de la escuela”, con el 23.30% y, por último, “Los estudiantes dan golpes a compañeros o compañeras dentro de la escuela”, con el 21.20% de selección de los encuestados. De las tres conductas con mayores niveles de selección corresponden a los factores DA (Disrupción en el Aula) y VFDAE (Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes).

Es interesante destacar que el factor Violencia Verbal de Alumnado a Alumnado ocupó el primer lugar de frecuencia en las opciones pocas veces, algunas veces y muchas veces; ello lo interpretamos como revelador de que las relaciones entre los

alumnos tiene un alto nivel de presencia de violencia en la que los alumnos se hablan mal entre sí, ponen nombres a sus compañeros y compañeras para molestarlos.

En la escala muchas veces y siempre el factor Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes ocupó el segundo lugar de selección de los encuestados. Ello nos pone de manifiesto que en las escuelas los alumnos provocan peleas dentro del recinto con un alto nivel de frecuencia, donde los agresores golpean, dan patadas, empujan, muerden, arañan, jalen el pelo a sus víctimas.

7. OBJETIVO 4.

Analizar la influencia de las variables sexo, edad, rendimiento académico, curso escolar y el tipo de centro en el nivel de violencia escolar percibido por el alumnado.

7.1 Método

Para ello, se aplicó el cuestionario a una muestra representativa del alumnado de segundo ciclo del Nivel Básico (5º 6º, 7º y 8º grados), extraída mediante un muestreo aleatorio de las escuelas públicas de la Dirección Regional Nº 15 de Santo Domingo.

7.1.1 Participantes

El cuestionario CUVE 3 se aplicó a una muestra constituida por 1,945 estudiantes del segundo ciclo del Nivel Básico (5º 6º, 7º y 8º grados), con edades comprendidas entre 11 y 17 años, extraída mediante un muestreo aleatorio de 14 escuelas públicas de la Dirección Regional Nº 15 de Santo Domingo.

7.1.2 Instrumento de evaluación y variables.

El cuestionario CUVE 3, elaborado en España para evaluar la violencia escolar, fue aplicado en Santo Domingo a una muestra piloto de estudiantes del segundo ciclo de nivel básico. Se acogieron las observaciones de las respuestas de los alumnos que ameritaron la introducción de modificaciones a fin de que este instrumento se adecuara a los fines previamente establecidos; esto dio paso a la elaboración de un cuestionario definitivo, que fue aplicado a la muestra que constituye realmente el estudio, representativa del total de los centros que **integran la población objeto de estudio.**

Se han priorizado variables inherentes del proceso enseñanza aprendizaje, por considerar que su incidencia repercute significativamente en la convivencia escolar y determinan en la mayoría de los casos el modo de actuación de los educandos. De manera que las variables: sexo, edad, rendimiento académico, curso académico y el tipo de centro escolar para la mejora de la convivencia, constituyen el soporte

teórico en el que se fundamenta esta investigación en la búsqueda de respuestas válidas y confiables a los objetivos planteados.

7.1.3 Procedimiento:

Una vez diseñado el instrumento de evaluación, se seleccionaron aleatoriamente 14 centros de Enseñanza Básica, de entre el total de centros de Santo Domingo. Se solicitó permiso a sus respectivos equipos directivos para aplicar el cuestionario. Cada equipo directivo fue informado de los objetivos y procedimientos del estudio, de su carácter voluntario y anónimo, y del tratamiento confidencial de los resultados. El cuestionario fue aplicado en todos los centros a mediados del segundo periodo lectivo del curso 2011-2012. Antes de contestar al cuestionario, los estudiantes también fueron informados del objetivo del estudio y de su carácter anónimo, confidencial y voluntario. La prueba fue aplicada por el equipo investigador a todos los grupos de cada uno de los centros, en horario lectivo.

7.1.4 Análisis de Datos

El análisis estadístico de los datos sobre convivencia escolar se ha realizado con el programa estadístico SPSS. Se evaluó el nivel de violencia escolar calculando las medias y desviaciones típicas, tanto de cada factor como de cada ítem del cuestionario, con el fin de observar detalladamente cuáles son las conductas violentas más frecuentes y cuáles son las menos frecuentes. También se estudiaron los correspondientes porcentajes. Posteriormente, se estudió si existían diferencias en estos resultados en función del sexo, del nivel educativo o del rendimiento académico del alumnado evaluado, así como de la puesta en marcha desde el centro educativo de diferentes medidas para la mejora de la convivencia.

Para el análisis del contraste de medias para los factores de violencia escolar en función del tipo de centro no se incluye en el análisis los centros escolares ubicados en la zona rural; en la muestra seleccionada solo se reportó un centro escolar, lo que imposibilitó su comparación con otros centros ubicados en zonas urbanas y urbanas marginal.

Finalmente, se calculó la media y desviación típica de cada uno de los factores de violencia escolar analizados, con el objetivo de conocer el grado de dispersión de los datos con respecto al valor promedio de la muestra.

7.2 Resultados

Como se puede observar en la tabla 31, existen diferencias estadísticamente significativas en cinco de los factores de violencia escolar en función del sexo. En efecto, vemos que la percepción de algunas formas de violencia en el ámbito escolar son percibidas en mayor medida por las chicas, concretamente: la disrupción en el aula, la violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, la violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, y la exclusión social. Por el contrario, la violencia del profesorado hacia el alumnado es percibida mayoritariamente por el colectivo masculino. Es de observar asimismo que los tamaños de efectos de tales diferencias son despreciables en todas ellas.

Por lo que respecta a la edad, y como se muestra en la tabla 32, se pudo comprobar que no existen diferencias significativas entre los dos grupos que se han considerado. Ello implica que todos los alumnos perciben el mismo grado de violencia indistintamente la edad que tienen.

Tabla 31: Contraste de medias para los factores de violencia escolar en función de sexo.

Factores	Sexo				
	Varones X	Mujeres X	t	p	T.E
DA	2.86	3.01	2.976	.003	.13
VVAA	2.73	2.86	2.922	.004	.13
VVAP	2.10	2.25	3.370	.001	.16
VFDAE	2.66	2.72	1.263	.207	.06
VFIA	2.15	2.22	1.707	.088	.08
ES	2.04	2.15	3.026	.003	.13
VPA	1.82	1.76	-1.973	.049	.08

VVAA: Violencia Verbal del Alumnado al Alumnado; VVAP: Violencia Verbal del Alumnado al Profesorado; VFDAE: Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes; VFIA: Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado; ES: Exclusión Social; DA: Disrupción en el Aula; VPA: Violencia de Profesorado hacia Alumnado.

Tabla 32: Contraste de medias para los factores de violencia escolar en función de la edad

Factores	Edad				
	11-13 años X	14-17 años X	t	p	T.E
DA	2.95	2.90	.813	.416	.04
VVAA	2.81	2.72	1.597	.110	.09
VVAP	2.18	2.19	-.150	.881	.01
VFDAE	2.70	2.66	.731	.465	.04
VFIA	2.19	2.19	.122	.903	0
ES	2.11	2.05	1.356	.175	.07
VPA	1.78	1.82	-.972	.331	.05

VVAA: Violencia Verbal del Alumnado al Alumnado; VVAP: Violencia Verbal del Alumnado al Profesorado; VFDAE: Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes; VFIA: Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado; ES: Exclusión Social; DA: Disrupción en el Aula; VPA: Violencia de Profesorado hacia Alumnado.

En relación al rendimiento académico no existen diferencias. Únicamente se podría considerar el caso de disrupción en el aula. En la tabla 33 se puede observar que aquellos alumnos que han repetido un mínimo de dos cursos académicos, siendo estos los de más bajo rendimiento escolar, perciben en mayor medida este factor. Es importante señalar que los alumnos que han repetido dos o más cursos evidencian mayores niveles de ocurrencia de violencia en cada uno de los factores de la convivencia escolar. En el factor disrupción en el aula se observa que los alumnos que han repetido hasta dos cursos, o más, presentan niveles de ocurrencia de acciones violentas consideradas como significativas, con relación a los alumnos que no han repetido ningún curso. Situación semejante se observa en el factor violencia física indirecta de parte del alumnado, en el que los alumnos que no han repetido cursos presentan niveles más bajos de violencia que aquellos que han repetido dos o más cursos.

Tabla 33: Contraste de medias para los factores de violencia escolar en función del rendimiento académico

Factores	Rendimiento académico				
	No han repetido curso X	Han repetido un curso X	Han repetido dos cursos o más X	F	p
DA	2.95	2.85	3.15	2.99	.050
VVAA	2.79	2.81	2.82	.06	.934
VVAP	2.18	2.16	2.22	.12	.885
VFDAE	2.69	2.68	2.81	.67	.512
VFIA	2.18	2.19	2.37	2.09	.123
ES	2.09	2.11	2.23	1.37	.253
VPA	1.77	1.81	1.90	1.83	.159

VVAA: Violencia Verbal del Alumnado al Alumnado; VVAP: Violencia Verbal del Alumnado al Profesorado; VFDAE: Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes; VFIA: Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado; ES: Exclusión Social; DA: Disrupción en el Aula; VPA: Violencia de Profesorado hacia Alumnado.

El análisis de la tabla 34 demuestra que teniendo en cuenta el curso en el que se encuentran los alumnos, las diferencias se sitúan en la exclusión social y la violencia del profesorado hacia el alumnado. En concreto, la exclusión social es percibida mayoritariamente por los alumnos que se encuentran en 5º y 6º curso, mientras que la violencia que perciben se da del profesorado hacia el alumnado, es considerada como tal por los alumnos de 5º curso, seguidos de los de 8º. De todos los factores estudiados, los niveles de violencia más altos se registran en disrupción en el aula; este nivel se mantiene en los cuatro cursos. Se observan diferencias estadísticamente significativas de violencia de profesorado hacia alumnado entre el quinto y el séptimo curso, en el cual el descenso es notable. También las diferencias son significativas en los niveles de exclusión social entre el sexto curso y su descenso en el octavo curso.

Tabla 34: Contraste de medias para los factores de violencia escolar en función del curso académico

Factores	Curso académico
----------	-----------------

	5º X	6º X	7º X	8º X	F	p
DA	2.70	2.97	2.95	2.96	2.55	.054
VVAA	2.66	2.83	2.77	2.81	1.22	.300
VVAP	2.20	2.17	2.14	2.20	.45	.712
VFDAE	2.73	2.76	2.67	2.68	.67	.567
VFIA	2.25	2.28	2.18	2.15	1.93	.122
ES	2.19	2.21	2.07	2.06	3.81	.010
VPA	1.95	1.79	1.70	1.81	5.90	.001

VVAA: Violencia Verbal del Alumnado al Alumnado; VVAP: Violencia Verbal del Alumnado al Profesorado; VFDAE: Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes; VFIA: Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado; ES: Exclusión Social; DA: Disrupción en el Aula; VPA: Violencia de Profesorado hacia Alumnado.

La tipología del centro que viene determinada por el lugar donde está ubicada, nos permite señalar algunas diferencias. Así, la tabla 35 nos indica diferencias en cuatro de los siete factores considerados. En efecto son los alumnos que cursan sus estudios en escuelas situadas en zonas urbanas (o menos conflictivas) quienes perciben en su mayoría que existen un alto índice de violencia escolar en las siguientes manifestaciones: disrupción en el Aula, Violencia Verbal del Alumno al Alumno, Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, violencia física directa y amenazas entre estudiantes. En los tres últimos casos, el tamaño de efecto es pequeño, mientras que mucho menor en el caso de la violencia verbal del profesorado hacia el alumno.

Tabla 35: Contraste de medias para los factores de violencia escolar en función del tipo de centro.

Factores	Tipo de centro
----------	----------------

	Urbano X	Urbano marginal X	t	p	T.E
DA	2.93	2.94	-.265	.791	.009
VVAA	2.79	2.80	-.058	.954	.010
VVAP	2.27	2.10	4.084	.000	.18
VFDAE	2.84	2.58	5.778	.000	.26
VFIA	2.30	2.10	4.856	.000	.22
ES	2.13	2.08	1.347	.178	.06
VPA	1.86	1.72	4.439	.000	.20

VVAA: Violencia Verbal del Alumnado al Alumnado; VVAP: Violencia Verbal del Alumnado al Profesorado; VFDAE: Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes; VFIA: Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado; ES: Exclusión Social; DA: Disrupción en el Aula; VPA: Violencia de Profesorado hacia Alumnado.

En tanto que los alumnos de la zona urbana como lo de la urbano-marginal perciben niveles de violencia casi iguales en los factores disrupción en el aula y en violencia verbal de alumnado al alumnado. Es importante señalar como descienden los niveles de percepción de violencia en todos los demás factores en los alumnos de las escuelas ubicadas en las zonas urbano-marginal con relación a los de la urbana.

8. DISCUSIÓN.

El presente estudio surgió de la necesidad de conocer y evaluar la situación de la convivencia escolar en los centros educativos del sector público de la Educación Básica de Santo Domingo, República Dominicana; a continuación se presentan los principales resultados obtenidos y que han sido refrendados por la fundamentación teórica que apoyada en una panorámica de las investigaciones más relevantes de los últimos 37 años, sobre esta problemática fundamenta a la discusión presentada.

Objetivo 1:

Determinar mediante la realización de un análisis bibliométrico la evolución de diferentes indicadores referentes a la evaluación de la convivencia escolar durante el periodo comprendido del año 1977 al 2014.

La violencia escolar ocupa insistentemente la atención de la población, ya que por los diversos medios de comunicación social las informaciones que se dan a conocer revelan el aumento creciente en intensidad, formas y frecuencia con que se manifiesta en los diferentes niveles de la escolaridad, tanto pública como privada. Existe violencia escolar cuando una persona o grupo de personas del centro se ve insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otros que practican impunemente estos comportamientos y actitudes (Prodócimo, Gonçalves, Rodríguez, y Bognoli, 2014). En este concepto sobre violencia escolar se interrelacionan las principales variables que afectan la convivencia escolar y que justifican la realización de un análisis bibliométrico que permita, como plantea Garfield (1977), "la cuantificación de la información bibliográfica, susceptible de ser analizada, y considerada como un aspecto más de la investigación sobre el desarrollo de la ciencia como proceso informativo" (p.419).

En el desarrollo de la Tesis Doctoral se ha elegido el análisis bibliométrico como método de investigación, por considerar que su alcance posibilita la obtención de informaciones referentes a una serie de indicadores que contextualizan la realidad que caracteriza la violencia escolar. En este proceso se ha hecho acopio de los datos bibliométricos obtenidos en la base de datos PsycINFO, sobre la trayectoria, evolución, proyección, volumen e impacto que proporcionan las investigaciones que

se constituyen en fuentes, para valorar la actividad científica que se ha desarrollado en torno a la situación de la violencia escolar en el periodo 1977-2014. Estos resultados han permitido constatar, a manera de síntesis:

Cantidad de artículos publicados sobre la evaluación de la violencia escolar, periodo 1977-2014.

- El total de publicaciones efectuadas sobre violencia escolar en los últimos 37 años es de 1,431 artículos. Se observa el escaso volumen que se registra en los primeros 10 años del período de estudio. Es a partir del año 2001 cuando aumenta sensiblemente la cantidad de publicaciones, lo que evidencia una manifestación creciente en la investigación de la violencia en los centros escolares, motivada al aumento de los casos de violencia entre los estudiantes de los recintos escolares.
- La producción de la literatura científica correspondiente a la violencia escolar, a semejanza de la ciencia, creció en sentido exponencial, ya que en los primeros 12 años (1977-1988) del período de estudio se publicó el 0.21% de las publicaciones registradas. En el periodo de los siguientes 12 años (1989-2000) se produjo el 5.32 % de la totalidad de las publicaciones, publicado el 4.47%, lo que coincide con las conclusiones de los trabajos realizados por Price (1963), quien afirma que la literatura científica se duplica cada 10 o 15 años. Con todo, encaja aún más con las conclusiones de Gardner (2000), quien testifica que calculando por lo bajos, la cantidad de información disponible se duplica cada pocos años, pudiendo aumentar el doble cada 80 días.
- Se efectuó un aumento de las publicaciones en el periodo 2011 al 2014 que alcanzó el 54.72 % del total de las publicaciones del período de estudio, y con esto se rompió el record del número de publicaciones de los periodos anteriores.

- En el año 2014, solo fueron publicados 114 artículos, lo que significa que se experimentó un descenso con relación al 2013, por lo que se puede plantear la hipótesis de que se produjeron acontecimientos que originaron este descenso, entre estos podría ser la puesta en ejecución de proyectos encaminados a controlar la violencia en los centros escolares de diversos países.

Relación de autores por el número de artículos publicados, periodo 1977-2014.

- La producción científica sobre violencia escolar en el periodo 1977-2014 involucró a 1,888 autores. Se verificó que la cantidad de autores que publican un mayor número de artículos es mucho menor que los que publican pocas cantidades, por lo que la mayor parte de las publicaciones se concentra en pocos autores. Esto es respaldado por Budd (1988), quien estima que es más probable que un autor con una numerosa producción escriba más artículos en el futuro, que los que publican menos cantidades.
- La mayor cantidad de publicaciones se concentra en 8 autores. Estos publicaron el 4.4% de la totalidad de las publicaciones. Solo dos articulistas ocupan el primer lugar en la producción de artículos en el área objeto de estudio. Se destaca la gran cantidad de articulistas que aunque solo publican de 1 a 3 artículos muestran su interés al investigar aspectos transcendentales de esta problemática social.
- Se registra una proporción de un 98%, lo que equivale a 1,850 de articulistas que publican de 1 a 3 artículos, lo que contrasta con un 1% que solo publica de 16 a 28 artículos. Existe una relación inversamente proporcional, es decir, a medida que aumenta el número de autores que se dedican a la investigación y publicación de artículos sobre violencia escolar, disminuye la productividad.

Clasificación de los articulistas por el nivel de productividad

- La fluidez con que se producen las publicaciones de artículos ha sido objeto de estudio, lo que ha permitido clasificar a los autores por el número de publicaciones que realizan en un periodo determinado. Dicho criterio fue utilizado en este estudio para clasificar a los articulistas en mayores publicadores, (de 16 a 28 publicaciones); medianos publicadores, (de 10 a 12 publicaciones); regulares publicadores, (de 6 a 8 publicaciones); medianamente regulares, (de 4 a 5 publicaciones); y menores publicadores (de 1 a 3 publicaciones).

Relación de articulista según sexo.

- En el estudio realizado sobre el sexo de los autores sobre la temática de la violencia escolar se registró un total de 1,888 articulistas, de estos el 59.46% corresponden al sexo femenino.
- La ventajosa participación de las mujeres en la investigación sobre violencia escolar es una demostración del interés que este fenómeno social concita en la población femenina, la cual evidentemente es más perceptiva a la situación de lo que acontece en el mundo sobre la violencia escolar.

Revistas con mayor número de publicaciones sobre violencia escolar en el periodo 1977-2014.

- Las publicaciones que realizan las revistas científicas de gran interés, no solo por la información actualizada que estas proporcionan a los lectores, o por la publicidad de los autores que en ella publican y el posible prestigio de los gestores de las revistas, sino más bien por la proyección que este medio de comunicación obtiene en el público que la consume y el sitio que logra por su calidad científica. Es así como las revistas contribuyen a la comunicación del

conocimiento científico a través de las publicaciones de informes de investigaciones, artículos, ensayos, notas informativas.

- En el transcurso del periodo comprendido del año 1977 al 2014 en el que se efectuó este análisis bibliométrico sobre las revistas con mayor cantidad de publicaciones enfocadas en la violencia escolar, se localizaron 61 revistas que han puesto en circulación entre 76 y 4 ediciones cada una. Entre todas publicaron 495 artículos.
- El ritmo de publicaciones de revistas vinculadas a la evaluación de la convivencia escolar se ha efectuado en forma continua; esto lo confirman 495 artículos publicados durante este periodo de estudio en revistas con altos niveles de acreditación científica, en los que se han presentado análisis y reflexiones versadas en diferentes componentes de la violencia escolar y que han contribuido a concientizar a la población mundial sobre la actualidad de la presencia de la violencia escolar en el mundo. Esto confirma de acuerdo al criterio de Zych y Buela-Casal (2010), el índice de internacionalidad que poseen las revistas y que de acuerdo a los planteamientos de Navarrete-Cortés, Fernández -López, López-Baena, Quevedo-Blasco, Buela-Casal (2010), “la productividad científica no tiene fronteras y trasciende de los países de procedencia de dichos estudios al ámbito internacional” (p.553).

Publicaciones de artículos en diferentes idiomas, periodo 1977-2014

El hecho de que la violencia escolar es una descomposición social que se manifiesta en la mayoría de los países, justifica que los idiomas de mayor uso en el mundo presenten más volumen de publicaciones de artículos sobre este flagelo y en los que se revela lo que sucede en sus escuelas, las consecuencias, formas de violencia, actitudes de los participantes, medidas para contrarrestarla. En el análisis bibliométrico efectuado del año 1977 al 2014 se constató que el idioma predominante en los 960 artículos registrados de los 1,431 publicados durante el referido periodo sobre violencia escolar es el inglés, ya que el 86.25 % están escritos en este

idioma; esto es una muestra de que el inglés ha trascendido a niveles internacionales, lo que coincide con la aseveración de Van Weijen (2012) cuando expresa que los investigadores prefieren el inglés ante sus idiomas nativos, en la mayoría de los países; este concepto se fortalece con la opinión de Crystal (2004), quien considera que “el inglés ha trascendido culturas y ha influenciado desde la moda hasta las tradiciones y estilos de vida” (p.246).

El hecho de que la lengua inglesa se hable en los cinco continentes la convierte en el tercer idioma más extendido en el mundo y sea usado como idioma oficial en más de 50 países, a los que se suman otros tantos donde también se habla como idioma alternativo. Esta realidad justifica que el idioma preferido por los investigadores, entre los que se incluyen los dedicados a la indagación de la violencia en las instituciones escolares sea el inglés, y que el número de sus publicaciones aventaje en un 79.58% al idioma que más se le aproxima en publicaciones, el español. Esta cifra confirma al inglés como el idioma preferido por la comunidad científica, entre los que se incluyen los 828 artículos sobre violencia escolar publicados en esta lengua, localizados en la base de datos PsycINFO. El inglés fue adoptado como lengua universal de las ciencias, proceso en el que han influenciado factores económicos, histórico y políticos, que desde diferentes contextos favorecieron al inglés por encima de lenguas potenciales”, (Hernández, Murgas, Badot y DeGiorgi, 2013).

En una segunda posición, con apenas el 6.67% de las publicaciones registradas en el periodo de estudio de este trabajo, el idioma español se muestra con un nivel de publicación en el área de la violencia escolar bastante bajo en relación a la cantidad de publicaciones en el idioma inglés. Aunque el español es hablado por más de 400 millones de personas, ya sea como su lengua oficial o como segundo idioma los investigadores no lo han seleccionado con la frecuencia que se requiere como para que ocupe en la escala de publicaciones referentes a la convivencia escolar una posición que lo sitúe en un lugar cercano a la primera posición, por lo que es considerado en la opinión de varios analistas como un idioma marginal en el ámbito de la producción científica.

Una evidencia de la proliferación de la violencia escolar en el orbe lo constituyen los 960 trabajos publicados en 16 idiomas diferentes, cada uno con un radio de parlantes que posibilitan la difusión de la trascendencia de la violencia en los centros escolares. Además del inglés y el español, el francés y el alemán son hablados en los cinco continentes, los demás idiomas constituyen el medio de comunicación oral de países ubicados en puntos distantes, pero que tienen en común la presencia de los problemas que ocasiona la violencia escolar, y en los que el idioma es un referente internacional que los comunica a través de las publicaciones científicas que hacen posible la socialización de este flagelo que azota a la humanidad.

Relación Áreas temáticas y artículos publicados

Las informaciones analizadas en el marco de la fundamentación teórica de este trabajo condujeron a la identificación de contenidos que organizados en base a la semejanza de las funciones que se les atribuyen son denominadas por los investigadores como “áreas temáticas”. Debido a la complejidad de la violencia escolar, en la que se involucran factores sociopsicopedagógicos, es comprensible que en los resultados de este estudio se identifique la existencia de más de 100 áreas temáticas relacionadas con la violencia escolar. Cada una de estas áreas temáticas comprende una apreciable cantidad de subtemas, que a su vez se subdividen en otros tantos temas, razón que explica la cantidad de investigaciones desarrolladas en el período de este estudio.

Debido a la naturaleza global de las áreas temáticas, se pueden establecer líneas de investigaciones que propician la organización de nuevos estudios y la realización de actividades concretas encaminadas a encauzar la búsqueda de alternativas para el control de la violencia en la institución escolar. La cantidad de artículos publicados de cada una de las áreas temáticas identificadas en el presente estudio es una evidencia del alcance y de la gran cantidad y variedad de contenidos que la integran, por lo que su cobertura es un atractivo para la investigación y producción de nuevos conocimientos y que han contribuido a edificar a la sociedad sobre cómo controlar la violencia, realidad que encuentra asidero en la opinión de Kornblit (2007), quien plantea

que esta situación que aparentemente es marginal, se torna central en la perspectiva en la que el clima escolar es un factor concreto y de trascendencia en la aparición de conductas negativas.

De acuerdo a los resultados obtenidos se puede concluir que la cantidad de áreas temáticas identificadas, y de artículos que se han publicado de cada una, es una confirmación del crecimiento, del interés investigativo y del impacto que ha conllevado su publicación en todos los sectores vinculados a la convivencia escolar.

Métodos utilizados en la investigación de violencia escolar.

De la cantidad y variedad de métodos identificados en la base de datos empleados en la investigación de la violencia escolar se puede inferir que la naturaleza de los actos violentos difiere en una diversidad de características que responden al contexto, frecuencia, formas, idiosincrasia de los actuantes, periodicidad, intensidad, sexo, causas, consecuencias físicas y psicológicas, grado escolar y otras tantas variables que requieren de la selección del método que se adecúe cada caso.

Debido a la naturaleza de la violencia escolar se justifica que el 43.18 % de los estudios emplearan métodos empíricos en los que prevalecieron los procesos de observación en situaciones factibles de cuantificación y medición. Se tomara como referencia la experiencia de los actuantes y, además, se ejecutaran actividades experimentales, lo que permitirá que se profundiza en la esencia de los hechos violentos en las escuelas y se establecieron deducciones aplicables a otros contextos, a partir de las causas y consecuencias de los acontecimientos estudiados.

Tomando en consideración que más de la tercera parte de los trabajos localizados en el periodo ya indicado correspondieron a estudios cuantitativos, se concluye que los procedimientos de recolección de informaciones y análisis de datos sirvieron de fundamento a una proporción equivalente de trabajos en los que se probaron hipótesis apoyadas en la medición numérica, en el conteo y procedimientos estadísticos, mediante los cuales se establecieron modelos o esquemas derivadas de las

poblaciones objeto de investigación. Este proceso coincide con los planteamientos de Hernández, Fernández, y Baptista (2010) quienes afirman que en sus investigaciones emplean los referidos procesos para establecer patrones de comportamiento y probar teorías. Señalan además que este enfoque es secuencial y probatorio, donde cada etapa precede a la siguiente y ningún paso puede ser ignorado.

El desarrollo de estudios cualitativos, aunque en proporción menor que los estudios cuantitativos se aplicó en poblaciones que requirieron de la puesta en ejecución de técnicas específicas, como es el estudio de casos e investigación acción. Estas demandaron de entrevistas y observaciones participantes, que ayudaron a su vez a entender los problemas identificados en los mismos escenarios en los que frecuentemente ocurren enfrentamientos entre los alumnos y en los que la interrelación del investigador con los protagonistas propician la implementación de alternativas para la innovación de los cambios que demandan las situaciones en las que se interviene.

Se puede concluir que en las investigaciones cualitativas identificadas en este trabajo, se efectuaron análisis pormenorizados de los problemas localizados en la que los datos recopilados constituyeron la base para hacer inferencias, interpretaciones y predicciones. Acogiendo la experiencia de Stenhouse (1984), Elliott (1990), Cook, y Reichardt (1986), desde la perspectiva cualitativa, se considera que en los métodos utilizados en las investigaciones cualitativas como señala además Erickson (1989) están presente varios términos referidos a métodos cualitativos (etnográfico, observacional, fenomenológico) que son levemente diferentes, pero guardan grandes semejanzas con los demás métodos cualitativos.

Debido a la diversidad de manifestaciones de la violencia escolar detectadas, los investigadores pusieron en práctica otros tipos de estudios que respondieron a la complejidad de los actos violentos y a las características psicológicas de los participantes, es la razón de que la entrevista como técnica cualitativa se empleara aproximadamente en el 3% de los estudios identificados en este análisis, lo que permitió a los investigadores verificar y coincidir con la experiencia de Grawitz (1984),

Aktouf(1992), Mayer y Ouellet (1991)de que en este tipo de estudio la comunicación verbal es un medio científicamente certificado e indicado para recoger informaciones en relación con una determinada finalidad.

Es importante señalar que además de los métodos aludidos, en este análisis bibliométrico se identificaron estudios en los que se aplicaron más de dos mediciones en el transcurso de su seguimiento. Conocidos como estudios longitudinales, este tipo de método fue aplicado con efectividad en la investigación de variables asociadas a la violencia en la escuela a grupos de estudiantes que ameritaron de un estudio observacional en repetidas ocasiones durante un tiempo predeterminado.

Se identificaron estudios que utilizaron, aunque en baja proporción, la metodología de revisión de literatura. En su desarrollo los investigadores tuvieron la ventaja de economizar tiempo en la obtención de datos relevantes en diferentes tipos de documentos de publicación actualizada. Esto les permitió revisar y reconstruir trabajos relacionados con el problema de investigación y que les fueron útiles para los fines de los estudios realizados. También fueron empleados, aunque con menos frecuencia, los grupos de enfoque, estudio de caso no clínico, seguimiento de estudio, modelo matemático, análisis meta, estudio prospectivo, estudio retrospectivo, resultado del tratamiento Trial/clínica, estudio de campo, revisión sistemática, estudio de casos clínicos, replicación experimental.

Relación rango de edad de la población estudiada.

De los resultados de la investigación efectuada en este estudio, se concluye que la conducta violenta en los escolares está presente desde temprana edad. En el rango de (13 a 17 años) que comprende la adolescencia, se efectuaron 384 estudios. En la infancia que comprende desde el (nacimiento hasta los 12 años) se registraron 341 estudios. En la edad escolar de (6 a 12 años). La edad adulta (mayores de 18 años) 242 estudios.

Palabras clave en los estudios de violencia escolar

Con relación a las palabras claves sobre violencia escolar identificadas en el contexto de este estudio, la conclusión se encamina a afirmar que el extenso campo de contenidos que integran el área de la violencia escolar determina que también se identifiquen en su análisis una considerable cantidad de términos, que concretan el sentido de los conceptos y descripciones; estos se constituyen en palabras importantes y fundamentales para la comprensión del significado de la literatura escrita en torno a la misma. La cantidad de palabras claves identificadas y el número de veces en que estas han sido citadas no solo impresionan, sino además que confirman que la problemática de la violencia escolar es un tema que adquiere cada vez más relevancia para los investigadores. Contribuye a aumentar los parámetros bibliométricos de la actividad científica literaria, y además, como expresa Ruiz (1999) contribuyen a evitar la difusión de documentos e incluso a su total olvido por problemas de identificación.

Instrumentos utilizados periodo 1977-2014.

El análisis sobre las informaciones recogidas en este estudio sobre la cantidad y naturaleza de los instrumentos puestos en práctica en la verificación de la calidad de la convivencia escolar, así como la frecuencia con que se emplearon cada uno, conducen a la conclusión de que en este proceso se usaron instrumentos que respondieron a las necesidades identificadas. Estas necesidades demandaron del empleo de una variedad considerable de instrumentos que tienen en común la facilidad de su manejo y la confiabilidad de las informaciones recopiladas, ya que previamente fueron probados en el plano científico. Debido a la cantidad de contenidos que abarca la violencia escolar y a su naturaleza multidimensional se pone de manifiesto como plantean Carrasco y González (2006) y Graña, Andreu y Peña (2001) la necesidad de contar con herramientas de valoración que permitan un enfoque integral y multidisciplinar de los problemas abordados.

Objetivo 2

Diseñar y validar un cuestionario para la evaluación de la violencia escolar en la República Dominicana.

El objetivo de este trabajo ha sido adaptar el cuestionario *CUVE3-EP* al contexto de las escuelas de Enseñanza Básica de la República Dominicana y analizar sus propiedades psicométricas tras su aplicación a una muestra de estudiantes de Santo Domingo. Con ello, se ha pretendido desarrollar y poner a prueba una herramienta que permitiese analizar de forma sencilla y rigurosa el grado de aparición de diferentes tipos de violencia escolar en los centros de Enseñanza Básica de la República Dominicana. Los resultados obtenidos muestran que la versión dominicana del *CUVE3-EP* ofrece adecuadas propiedades psicométricas para ser utilizadas con este fin.

Los análisis factoriales confirmatorios efectuados indican que el modelo que mejor ajusta a los datos, de los siete puestos a prueba, es el constituido por siete tipos de violencia escolar (violencia verbal del alumnado al alumnado; violencia verbal del alumnado al profesorado; violencia física directa y amenazas entre estudiantes; violencia física indirecta por parte del alumnado; exclusión social; interrupción en el aula; y violencia del profesorado hacia el alumnado, en el que se consideran las principales correlaciones entre los errores de medida. Este resultado conlleva tres implicaciones teóricas relevantes. En primer lugar, contribuye a corroborar la naturaleza multidimensional del constructo “violencia escolar”, ya destacada por otros investigadores (Fernández, 1999; Herrero, Estévez, y Musitu, 2006; Peralta, Sánchez, De la Fuente, y Trianes, 2007; Piñuel y Oñate, 2006). En segundo lugar, indica que el modelo teórico de partida y la estructura factorial obtenida con muestra española (Álvarez-García, Núñez, y Dobarro, 2012) han resultado válidos para la muestra de estudiantes dominicanos evaluada en este estudio. En tercer lugar, sugiere que la complejidad del constructo exige considerar dentro del modelo la posible existencia de variables exógenas que expliquen las principales correlaciones entre errores de medida.

La principal implicación práctica de este trabajo es la puesta a disposición de investigadores y educadores de un instrumento adaptado al contexto dominicano para

evaluar el grado de aparición de diferentes tipos de violencia escolar en los centros de Enseñanza Básica. Es un cuestionario breve; sencillo de aplicar, codificar y analizar; económico en términos de tiempo y coste respecto a otros instrumentos de evaluación; y que añade fiabilidad y validez a las conclusiones, respecto al uso de cuestionarios no validados. Se espera que la versión dominicana del *CUVE3-EP* pueda ser de utilidad, como lo ha sido la versión española, para elaborar informes diagnósticos de un centro o ámbito geográfico determinado, analizar la posible asociación de la violencia escolar con variables relevantes, y para analizar la eficacia de programas de intervención (Álvarez-García, Dobarro, Rodríguez, Núñez, y Álvarez, 2013; Álvarez-García, Núñez, y Dobarro, 2013).

Objetivo 3

Evaluare el grado de aparición de distintos tipos de violencia escolar en los centros educativos de Santo Domingo.

En los centros educativos del segundo nivel de la Educación Básica de las escuelas de Santo Domingo están presentes en diferentes medidas todos los tipos de violencia presentados en el instrumento de evaluación. El nivel de manifestación de cada tipo de violencia difiere con el nivel del curso, con la edad, el sexo, el rendimiento y la ubicación del centro escolar.

Los tipos de violencia escolar que ocurren con más frecuencia en los centros educativos son: a) Disrupción en el Aula en primer lugar, le sigue Violencia Verbal de Alumnado a Alumnado y Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes; estos valores están por encima de los valores promedios. La Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado y Violencia Verbal del Alumnado al Profesorado se encuentra en valores aproximados a la media; en menor medida se registra la Exclusión Social y por último la Violencia del Profesorado hacia el Alumnado. Estos resultados se asemejan al estudio realizado en el país por Vargas, Ripley, Fernández, y Garrido (2014); entre sus conclusiones destacan la presencia de violencia verbal de alumnos a profesores y viceversa.

Disrupción en el aula y violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, también presentes en las aulas, son los tipos de violencia más habituales en la interrelación escolar detectadas en este proceso de evaluación. Esta realidad no es extraña y como consta en la publicación de Eljach (2011), es posible comprender lo complejo que es la violencia escolar, en la que se entran diferentes actores y diferentes tipos de manifestaciones y en la que los estudiantes llaman la atención con expresiones que interfieren negativamente en la comunicación que crean fricciones entre los pares. A estas se agregan interrupciones en el desenvolvimiento de la clase con preguntas tontas, impuntualidad, bromas, comentarios ofensivos a compañeros, que en definitiva atentan contra la disciplina en el aula.

Estos resultados coinciden con las conclusiones obtenidas en la investigación “América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar (Román y Murillo, 2011), en la que se reporta que el 16.48% de estudiantes de Educación Básica correspondientes a 16 países de América Latina han sido víctimas de violencia física. A su vez, Soriano (2001) en la publicación “El maltrato infantil” expresa que el *maltrato docente* es una forma de violencia institucional que se manifiesta en la conducta individual, que causa abusos, negligencia, detrimento de la salud, inseguridad y daños al estado emocional y al bienestar físico del menor, a quien se afecta su maduración y sus derechos básicos. En ese mismo orden y aunque en menor medida que las situaciones anteriores, en la Tesis Doctoral se confirmaron situaciones en las que se ignora, excluye e impide la participación de estudiantes; esta evidencia coincide con Ortega y Mora-Merchán (2000), quienes confirman en su publicación “Violencia escolar: mito o realidad” que en la interacción escolar se observan comportamientos de hostigamiento y violencia racial o cultural, manifestaciones de exclusión social en el aula.

Objetivo 4.

Analizar la influencia del sexo, edad, rendimiento académico, el curso y el tipo de centro en el nivel de violencia escolar percibido por el alumnado.

Conrelación a la percepción que tiene la población estudiantil sobre los niveles de violencia en los centros escolares, el análisis de los resultados muestrando diferencias cuyos valores estadísticamente son significativos en la apreciación tanto de las hembras como de los varones y en las que las chicas atribuyen mayores niveles de ocurrencia a los siguientes factores: disrupción en el aula, violencia verbal de alumnos a alumnos, violencia verbal de alumnos a profesores, violencia física directa y amenazas entre estudiantes, violencia física indirecta de parte del alumnado y exclusión social; solamente la violencia del profesorado a los alumnos fue percibida con mayores niveles de frecuencia por los varones. Resultado de diversos estudios, entre los que se destaca a Olweus (2004) y a Díaz-Aguado y cols. (2004) coinciden en que a medida que aumenta la edad de los escolares disminuye la proporción de víctimas y de agresores, realidad que denota un proceso de cambio y de maduración que habilita a los alumnos para percibir con más objetividad los acontecimientos de su entorno y es en lo que se fundamenta la percepción de los estudiantes que en este estudio tanto los de 11 a 13 años de edad como los de 14 a 17 años estiman que existen niveles casi iguales de violencia en cada uno de los factores estudiados y en la que la percepción de cada grupo de edad apenas se diferencian en valores que no son significativos.

Respecto a la relación de la violencia en los centros escolares y el rendimiento de los estudiantes, la conclusión a que conducen los análisis efectuados a partir de la opinión de los estudiantes que no han repetido ningún curso, de los que han repetido un curso y de los que han repetido dos o más cursos es la siguiente: los tres grupos coinciden en que el efecto de la violencia en las aulas incide negativamente en el rendimiento del aprendizaje; la diferencia en sus respuestas en cada uno de los factores evaluados de la violencia escolar difiere en valores no significativos, con excepción de los alumnos que han repetido más de dos cursos, estos atribuyen mayores niveles de efecto de la disrupción en el aula en el rendimiento académico.

Dichas conclusiones coinciden con el estudio llevado a cabo en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Perú, por Ramírez (2012), en el que se verificó que una alta proporción de alumnos de 5to y 6to grado, víctima de violencia en las aulas, habían fracasado en sus estudios. Conclusiones similares reportaron Glew y sus colaboradores (2005), de los estudios realizados en poblaciones de educación del Nivel Primario en Estados Unidos, concluyendo que los estudiantes que han sido víctimas de bullying muestran una mayor probabilidad de obtener bajos logros en los aprendizajes. Estas conclusiones son ratificadas por la literatura científica que ha publicado una cantidad considerable de trabajos en los que se confirma que la violencia interfiere desfavorablemente en el desempeño de los estudiantes en la escuela; a estas conclusiones se agregan Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez, y Fernández (2003), Lacey, y Cornell (2013), Román y Murillo (2011), Strøm, Thoresen, Wentzel-Larsen, y Dyb (2013) cuando expresan que los conflictos y agresiones en el espacio escolar entorpecen el rendimiento y el desarrollo moral y social de los estudiantes. El estudio publicado por Berger, Rodkin y Karimpour (2008), fortalece estas concepciones, cuando informa que los estudiantes afectados por el hostigamiento escolar generalmente desarrollan problemas de concentración y dificultades de aprendizaje.

El grado escolar en que cursa el estudiante tiene su propia dinámica. Esta responde al clima de convivencia que impera en la interacción de sus miembros; es la razón por la cual los estudiantes de los cursos de 5^{to} a 8^{vo} grados a los que se aplicó el cuestionario CUVE3, coinciden en la apreciación que hacen sobre los niveles de ocurrencia de cada uno de los factores de la violencia escolar; se exceptúa la apreciación de los alumnos de 5^{to} y 6^{to} grados, cuya valoración es mucho mayor que la de los demás estudiantes, y también la de los cursos 5^{to} y 8^{vo} grados quienes reportaron niveles más elevados en la violencia del profesorado a los alumnos.

La correlación entre violencia escolar y las características sociodemográficas de la zona donde están ubicados los centros educativos es una variable que incide en las actitudes de la población escolar. Esto se evidencia en la percepción que de cada uno de los factores de la violencia escolar estudiados manifestaron los estudiantes de las

escuelas ubicadas en la zona urbana y los de las ubicadas en la zona urbano marginal. Los alumnos de los centros escolares de la zona urbana reportaron mayores niveles de violencia escolar en los factores referentes a Disrupción en el aula, violencia física directa y amenazas entre estudiantes, violencia verbal de alumnado a alumnado, violencia física indirecta por parte del alumnado y por último violencia verbal de alumnado al profesorado, en cambio en los demás factores los niveles de percepción de acciones violentas no son coincidentes en ambos grupos.

La explicación sociológica de que los niños y jóvenes que conviven en lugares de altos riesgos, en los que son testigos y hasta participes de escenas violentas los hace vulnerables para percibir objetivamente los niveles de violencia en la escuela y un hecho que puede constituir violencia para una persona puede no serlo para otra, hasta el punto de considerar como normal los hechos de acoso que se escenifican en la institución escolar, ya que ellos forman parte de una realidad en la que la violencia urbana y el crimen afectan a cientos de millones de niños, ya sea como víctimas, actores o testigos. (UNICEF, República Dominicana, 2012).

9. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES.

1. El volumen de publicación sobre Violencia Escolar durante el siglo XX, experimentó un aumento significativo en la década actual (entre 2011 y 2014, ambos inclusive, alcanza más del 50%).
2. Se confirma la ley de Locka, en tanto en esta temática de investigación hay un pequeño grupo de personas muy productivas al lado de un gran número de autores que apenas publican.
3. La conducta violenta entre escolares está presente desde temprana edad.
4. La versión del CUVE3-EP para la República Dominicana ofrece adecuadas propiedades psicométricas para el agrupamiento poblacional de Enseñanza Básica, confirmando la naturaleza multidimensional de la Violencia Escolar.
5. La manifestación y la percepción de la Violencia Escolar en el aula difiere por el sexo, ubicación del centro y el rendimiento escolar del alumno.
6. Los tipos de Violencia Escolar que ocurren con mayor frecuencia en los centros educativos que conforman la muestra de la Tesis Doctoral son: Disrupción en el aula, Violencia Verbal de Alumno a Alumno y Violencia Física Directa y Amenaza entre estudiantes. Por el contrario, la menor frecuencia se da en la percepción de Violencia del Profesorado hacia el alumnado.
7. Los varones perciben con mayores niveles de frecuencia la Violencia del Profesorado a los alumnos.
8. El efecto de la violencia en el aula es visto por los alumnos como algo negativo en su aprendizaje, en el rendimiento académico.

La Tesis Doctoral, sin lugar a dudas, constituye una aportación teórica y práctica al estudio de la violencia escolar en la República Dominicana. Sin embargo, debemos reconocer que presenta algunas limitaciones, para lo cual se sugieren líneas de mejora para superarlas en el futuro. En primer lugar, la muestra evaluada sólo ha incluido

estudiantes de Santo Domingo. Por ello, sería apropiado poner a prueba el cuestionario con una muestra representativa de alumnado de Segundo Ciclo de Nivel Básico del conjunto de la República Dominicana.

En segundo lugar, el modelo de siete factores presenta problemas de colinealidad, lo que puede generar problemas en la precisión de los estimadores (Grewal, Cote, y Baumgartner, 2004). En futuras aplicaciones de la prueba, con otras muestras, habría que analizar si este modelo sigue siendo el que presenta un mejor ajuste a los datos o si ajusta mejor algún modelo más parsimonioso.

En tercer lugar, el modelo de siete factores, reespecificado, incluye una considerable cantidad de correlaciones entre errores de medida. Aunque se ha tratado de analizar la estabilidad del modelo, con resultados satisfactorios, replicándolo con la mitad aleatoria de la muestra, sería oportuno replicarlo con muestras diferentes, para comprobar si efectivamente forman parte del modelo de medida.

Por último, algunos ítems y factores presentan una fiabilidad baja. Convendría, resultado de ello, en futuras aplicaciones de la prueba reformular algunos ítems y añadir otros, sobre todo en los factores compuestos por sólo tres ítems.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abramovay, M. (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar robos y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 833-864.
- Abramovay, M. (2006). *Análisis de contenido*. Lisboa, Persona. Edicoes.
- Abramovay, M., y Rúa, R. (2005). *Violences in Schools*. Concise Version, Brasilia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Abreu, F., y Vanhecke, B. (2002). Situación de violencia en estudiantes de cinco escuelas públicas en el nivel medio en Santo Domingo. *Revista de Estudios Sociales*, 35, 127.
- Acero, Y. (2014). *Evaluación de bullying y su relación con los estilos de afrontamiento utilizados por los estudiantes de las escuelas de formación de la policía nacional*. Facultad de Psicología - Programa de Postgrados Maestría en Psicología Bogotá D.C.
- Aguilera, M., Muñoz, G., y Orozco, A. (2007), *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Aktouf, O. (1992). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organizations*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Alarcón, C. (2006). *El clima escolar como plataforma de cambio*. Documento interno Valoras UC.
- Albaladejo, N., Ferrer-R., Abilio Reig, A., y Fernández, R. (2013). ¿Existe Violencia Escolar en Educación Infantil y Primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de psicología*, 29(3), 1060-1069.
- Almeida, A., Lisboa, C., y Caurcel, M. J. (2007). ¿Por qué ocurren los malos tratos entre iguales?: explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Revista Interamericana de Psicología*, 41(2), 107-118.
- Alonso, L. E. (2007). *Sujetos y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa*. En J. M. Delgado y J. M. Gutiérrez (Coord.). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales (pp. 225-240). España: Editorial Síntesis.
- Alurralde, M. (2009). *Estudio Mundial sobre la Violencia contra los Niños*. Plan Internacional y UNICEF. Naciones Unidas.
- Álvarez, E., Fernández, N.; y De Lima, D. (1981). Efectos de la observación de la violencia a través de los medios de comunicación social en la conducta de los niños. *Anuario Científico UCE*, 5(5).

- Álvarez-García, D., Alvarez, L., Nuñez, J.C., Gonzalez-Pienda, J.A., Gonzalez-Castro, P., Rodriguez, C (2008). Estudio del nivel de violencia escolar en siete centros asturianos de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 36(1), 89-96.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., Rodríguez, C., González-Pienda, J. A., y González-Castro, P. (2009). Efectos sobre la conflictividad escolar de un programa de educación en resolución de conflictos en tutoría. *International Journal of Psychology Psychological Therapy, Psychology Psychological Therapy*, 9(2), 189-204.
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Rodríguez, C., Núñez, J. C., & Álvarez, L. (2013). El consenso de normas de aula y su relación con bajos niveles de violencia escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 36(2), 199-217.
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., & Dobarro, A. (2012). CUVE3. Cuestionario de Violencia Escolar-3. *Albor-Cohs, Barakaldo*.
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., 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).
- Álvarez-García, D., Pérez, J. C. N., & GONZÁLEZ, A. D. (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.
- Amutio-Kareaga, A., Justo, C. F., Linares, J. J. G., & Mañas, I. M. (2015). Aprendizaje y práctica de la conciencia plena en estudiantes de bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar. *Universitas Psychologica*, 14(2).
- Aravena, L. (2005). Matonaje escolar: el daño invisible entre compañeros, http://www.latercera.cl/medio/articulo/0,0,38039818_90162750_168889927,00.html.
- Arce, R., & Fariña, F. (2011). Evaluación forense del acoso moral en el trabajo (Mobbing) mediante el Sistema de Evaluación Global. M. Matos, R. Abrunhosa, y C. Machado (Coords.), *Manual de psicología forense: Contextos, prácticas e desafíos*, 375-398.
- Arcia, G., Porta, E., y Laguna, J.R. (2004). *Análisis de los factores asociados con el 3º y 6º grados de primaria*. PREAL. Disponible en www.preal.org/.
- Arellano, N., Chirinos, Y., López Z., y Sánchez L. (2007). *Los tipos de maltrato entre iguales*. Cabimas. Venezuela.
- Arias, A., Ayuso, L. M., Gil, G., & González, I. (2006). ACE. Alteración del Comportamiento en la Escuela. Madrid: TEA.

- Arregi M; Martínez P., y Fernández de L. (2012). *ISEI.IVEI*, Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa Asturias,9(3).
- Asociación Mexicana de Internet. (2011). *Evaluación de la situación nacional en el uso y seguridad en internet. Estudio de casos*. México.
- Ávila-Toscano, J. H., Marenco-Escuderos, A., & Madariaga Orozco, C. (2014). Indicadores bibliométricos, redes de coautorías y colaboración institucional en revistas colombianas de psicología. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 167-182.
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Avilés, J. M., & Elices, J. A. (2007). Insebull. Instrumentos para la evaluación del bullying. *Madrid: CEPE*.
- Azaola, E. (2009). *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México*. México, SEP/UNICEF. (123, 127, 130).
- Aznar, D., Cáceres M., y Hinojo, L. (2007). Estudio de la violencia y la conflictividad escolar en las aulas de educación primaria a través de un cuestionario de clima de clase el caso de las provincias de Córdoba y Granada. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 164-177.
- Bandura, A., y Ribes, E. (1980). *Modificación de Conducta: Análisis de la agresión y la delincuencia*. Trillas: México.
- Barberá, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje. Edebé. Barcelona física y deporte. En VVAA Nuevos horizontes en la educación física y el deporte escolar* pp. 61-86). Almería: Instituto Andaluz del Deporte.
- Barría, P., Cartagena, C., Mercado, D., y Mora, C. (2004). *Bullying y rendimiento escolar*. Tesis doctoral no publicada.
- Barrientos, N. J. (2010). Diversas formas de evidenciar violencia estudiantil. *REDHECS*, 3(2), 68-85.
- Becerril, R. (2013). Maestros son amenazados por alumnos en la zona Sur, México. Sexenio. Disponible en <http://www.sexenio.com.mx/morelos/articulo.php?id=1915>
- Benítez, L. (2011). *Como intervenir el bullying. En alto a la violencia en la escuela*. Lima: Perú.
- Benítez, L. (2012). *Convivencia escolar: una estrategia de intervención en bullying*. Lima: Observatorio sobre violencia y convivencia en la escuela. Recuperado

de [http://www.observatorioperu.com/2012/agosto/bullying/la convivencia escolar una estrategia.pdf](http://www.observatorioperu.com/2012/agosto/bullying/la_convivencia_escolar_una_estrategia.pdf)

- Bentler, P.M. (2013). *EQS 6.2 for Windows (Build 105) - Structural Equation Modeling Software*. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.
- Berán, T., y Li, Q. (2005). Cyber-harassment: A study of a new method for an old behavior. *Journal of Educational Computing Research*, 32(3), 265-277.
- Berger, C., & Lisboa, C. (2008). Hacia una comprensión ecológica de la agresividad entre pares en el microsistema escolar. *Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*, 59-83.
- Berger, C., & Rodkin, P. C. (2012). Group influences on individual aggression and prosociality: Early adolescents who change peer affiliations. *Social Development*, 21(2), 396-413.
- Berger, C., Karimpour, R., & Rodkin, P. C. (2008). Bullies and victims at school: Perspectives and strategies for primary prevention. In *School violence and primary prevention* (pp. 295-322). Springer New York.
- Bernal, J. D. (1939). *The social function of science*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bettencourt, A., Farrell, A., Liu, W., & Sullivan, T. (2013). Stability and change in patterns of peer victimization and aggression during adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(4), 429-441.
- Bettencourt, A., y Farrell, A. (2013). Individual and contextual factors associated with patterns of aggression and peer victimization during middle school. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(2), 285-302.
- Biggio, P. (2003). *Valores y Educación*. Barcelona: Ariel.
- Blaya, C. (2010). *Violencia en los centros educativos. Perspectivas europeas. Violencia en los centros educativos: conceptos, diagnósticos e intervenciones*, 17-40. Argentina: Noveduc.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R., y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- Bock, S. J., Savner, J. L., y Tapscott, K.E. (1998). Suspensions and expulsions: Effective management for students? *Intervention in School and Clinic*, 34, 50-52.
- Boggino, N. (2005). *Cómo prevenir la violencia escolar. Estudio de casos y orientaciones prácticas*. Santa Fe, Argentina. Homo Sapiens.
- Bollen, K.A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

- Boqué, C. (2002). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Börner, K., Chen, C., Boyack, K. W. (2003). Visualizing Knowledge Domains. *Annual review of information science and technology*, 37, 179–255.
- Bosacki, L. (2005). Religious development in children and youth. In C. Frisby & D. Reynolds (Eds.), *Comprehensive Handbook of Multicultural School Psychology* (pp. 611-650). New York: Wiley & Sons.
- Boulton, M. (2013). The affects of victim of bullying reputation of adolescent's choice of friends: mediation by fear becoming a victim of bullying of bullying moderation by victim status, and implications for befriending interventions. *Journal of Experimental*, 114, 146- 160.
- Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist*, 70(4), 322-332.
- Briones, G. (2003). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 29-31.
- Bris, M. (2000). *Clima de trabajo y organizaciones que aprenden*. Universidad de Alcalá. Recuperado el 15 de Abril de 2008, desde <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn27p103.pdf>
- Broadus, R. N. (1987). Toward a definition of "Bibliometrics". *Scientometrics*, 12(5-6), 373-79.
- Budd, J. M. (1988). Bibliometric analysis of higher education literature author(s). *Research in Higher Education*, 28(2), 180.
- Buela-Casal, G., & Zych, I. (2010). Analysis of the relationship between the number of citations and the quality evaluated by experts in psychology journals. *Psicothema*, 22, 270-276.
- Buela-Casal, G., & Zych, I. (2010). The first reliable measure of the internationality of the scientific publications.
- Buela-Casal, Medina et al., (2009), relación entre el numero de citas y la calidad otorgada por expertos (Buela-Casal & Zych, 2010).
- Buelga, S., Cava., M.J. y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28(1), 180-187.
- Caballo, V., Calderero, M., Arias, B., Salazar., C.; Irurtia, M. J. (2012). Acoso escolar y ansiedad social en niños (ii): una propuesta de intervención en formato lúdico. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 3(19), pp. 611-626.

- Cabezas, C. (2008). *Violencia escolar: el acoso del profesor hacia el alumno*. Madrid: CERSA.
- Cabrera-Nguyen, P. (2010). Author guidelines for reporting scale development and validation results in the Journal of the Society for Social Work and Research. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 1(2), 99-103.
- Cadigan, R. J. (2003). *Scrubs: An ethnographic study of peer culture and harassment among sixth graders in an urban middle school*. Doctoral dissertation, University of California. 63, 2597.
- Calderero, M., Salazar, I. C., y Caballo, V. E. (2011). Una revisión de las relaciones entre el acoso escolar y la ansiedad social. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19, 389-415.
- Calla, P. Barragán., R. Salazar, C. Arteaga, T., y Soliz, C. (2005). *Rompiendo Silencios: Una aproximación a la violencia sexual y al maltrato infantil en Bolivia*. Bolivia: Coordinadora de la Mujer y Defensor del Pueblo. Plural Ediciones.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona. Ariel.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., y Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128-1135.
- Camp, D. (2007). Estudiobibliométrico general de colaboración y consumo de la información en artículos originales de la revista Universitas Medica, periodo 2002-2006. *Universitas Médica* 2007, 48(4), 358-365.
- Cárdenas-Vargas, D. J. (2013). Educación Superior a Distancia Virtual en Colombia. *Educación y Territorio* 2012, 2(1), 114.
- Carozzo, J. (2013). *Bullying, opiniones. Observatorio sobre la violencia y convivencia en la escuela*. Biblioteca Nacional de Perú. Perú.
- Carra, C. (2009). *Violences à l'école élémentaire: l'expérience des élèves et des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France. In a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.
- Carrasco, M. A., y González, M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: Definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4(2), 7-38.
- Carrizo - Sainero G. (2006). *Hacia un concepto de bibliometría*. *Journal*. 10(4). Disponible en: http://www.ucm.es/info/multidoc/publicaciones/journal/pdf/bibliometria_esp.pdf
- Carvalho, M. (2006). Factores que afectan el desempeño de los alumnos mexicanos en edad de Educación Secundaria. Un estudio dentro de la corriente de

eficacia escolar. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación (Reice)*, 4(3).

Casassus, J. (1999). Lenguaje, poder y calidad de la educación. *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*, 50, 47-65.

Castillo, M., y Pacheco, M. (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(38), 825-842.

Castro S. (2007). *El Ciber Acoso escolar*. Universidad Católica. Argentina.

Castro, L. (2010). *Informe proyectos de ley sobre violencia escolar. Coincidencias y diferencias*. Asesoría Técnica Parlamentaria, Área Políticas Sociales. Valparaíso: Biblioteca Congreso Nacional de Chile.

Cátedra UNESCO. (2012). *Proyecto de investigación de la Cátedra UNESCO de Juventud, Educación y Sociedad de la Universidad Católica de Brasilia: Brasil*.

Cava, M.J., Musitu, G., Buelga, S., y Murgui, S. (2007). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*. 179-192.

Cava, M.J.; Estévez, E.; Buelga, S.; y Musitu, G. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AAI-A) *Anales de Psicología*, 29(2), 540-548.

Ceballos, R. (2004). *Violencia y comunidad en un mundo globalizado*. Santo Domingo: Ediciones MSC.

Cedib, Unicef & Terre de Hommes. (1997). *Las huellas de la violencia. Maltrato y abuso sexual contra niñas y niños*. Bolivia: J.V.

Cela, J. (1994). Conversatorios de la reforma: violencia en la República Dominicana. Santo Domingo. *Revista de Estudios Sociales*. XXVII.

Cepeda-Cuervo, E., Pacheco-Durán, P. N.; García-Barco, L; y Piraquive-Peña, C. J. (2008). Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media *Revista de Salud Pública*, 10(4), pp.517-528. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Cerezo, F. (2000/2002). *Bull- S. Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares*. Madrid/Bizkaia: Albor-Cohs.

Cerezo, F. (2001). Variables de la personalidad asociada a la dinámica bullying (agresores versus victimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de psicología* 17(1), 37- 44.

- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 1, 27-34.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.
- Cervini, R. (2006). Los efectos de la escuela y del aula sobre el logro en matemáticas y en lengua en la educación secundaria. Un modelo multinivel. *Perfiles Educativos*, 28(112), 68-97.
- Chagas, R. (2005). Los maestros frente a la violencia entre alumnos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10 (27), 1071–1082.
- Charlot, B. (1997). Violences scolaires: Représentations, pratiques et normes. En B. Charlot y J. C. Emim (coords.). *Violences a l'école: État des savoirs*. París: Armand Colin.
- Cillessen, A. H. N., Van Ijzendoorn, H. W., Van Lieshout, C. F. M., y Hartup, W. W. (1992). Heterogeneity among peer-rejected boys: Subtypes and stabilities. *Child Development*, 63, 893-905.
- Cole, F. J., y Eales NB. (1917). The history of comparative anatomy. *Sci Prog*, 11, 578-596.
- Coleman, J. S. (1963). *The adolescent society: the social life of the teenager and its impact on education*. New York: The Free Press of Glencoe.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe –CEPAL (2011), *Panorama social de América Latina 2010*. Santiago de Chile.
- Consejo Nacional para la Niñez y la Adolescencia. CONANI. Coalición de ONG por la Infancia, UNICEF, Hoja de Ruta Nacional. (2015). *Propuesta del marco estratégico nacional de políticas públicas para prevenir y responder a todas las formas de violencia contra los niños, niñas y adolescentes*. Santo Domingo. República Dominicana.
- Consejo Nacional de Justicia (2010). *Bullying, cartilla para profesores y profesionales de las escuelas*. Brasil.
- Contador, M. (2011). Percepción de la violencia escolar en estudiantes de enseñanza media. *Psykhé*, 10(1), 69-80.
- Contreras, A. (2007). Hacia una comprensión de la violencia o maltrato entre iguales en la escuela y el aula. *Revista Científica Ciencias Humanas*, 2, (6), 85-118.
- Cook, C. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65-83.

- Cook, C., Williams, K., Guerra, N., Kim, T. E., y Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and in childhood and adolescence: a meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65-83
- Cook, T., y Reichardt, Ch. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata. Madrid.
- Copeland, W., Wolke, D., Angold, A., y Costello, E. (2013). Adult Psychiatric Outcomes of Bullying and Being Bullied by Peers in *Childhood and Adolescence*, 70(4), 419-426.
- Coslin, P. (1997). Adolescents' judgements of the seriousness of disruptive behaviour at school and of the sanction appropriate for dealing withit. *Journal of Adolescence*, 27, 707-715.
- Cooper, G. D., Clements, P. T., y Holt, K. E. (2012). Examining childhood bullying and adolescent suicide: Implications for school nurses. *The Journal of School Nursing*, 28(4), 275–283.
- Crystal, D. (2004). *The Stories of English*. London: Allen Lane. Recuperado el 28-03-2013 en:http://www.privateacher.edu.pe/Boletin.asp?Articuloid=0501_Histori aIngles
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Dake, J., Price. S., y Telljohann, F. (2003). Teacher, perceptions and practices regarding school bullying, prevention. *Journal of School Health*, 73(9).
- Darino M., y Gómez, M. (2000). *Resolución de conflictos en las escuelas*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Espac.
- Davidson, M., Meghan, I., Canivez., y Gary, L. (2012). Attitudes toward Violence Scale *Journal of Interpersonal Violence*, 27(18), 3660-3682
- Davis, K., y Newstrom, J. (1999). *Comportamiento humano en el trabajo*. México, Graw Hill.
- De Candolle, Alphonse (1855). *Géographie botanique raisonnée*. Paris: V. Masson.
- De Granda – Orive, JI., García- , F., y Callol- Sánchez,L. (2003). Importancia de las Palabras Clave en las búsquedas bibliográficas. *Rev Esp Salud Pública* 2003; 77 (6): 765-7.
- De Solla, Price, D., (1973). Networks of Scientific Papers: The Pattern of Bibliographic References Indicates the Nature of the Scientific *Research Front*. *Science v. 149(3683)*, 510-515.
- Deaux, K. (1985). Sex and Gender. *Annual Review of Psychology*, 36, 49-81.

- Defensor del Pueblo. (1999). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo. (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.
- Defensor del Pueblo. (2006). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación Secundaria Obligatoria. 1999 – 2006*. Madrid: Defensor del Pueblo 2007.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., y Fernández, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 25-47.
- Delgado I., Rolando E., Maggi Y. (2007). *Democracia en la escuela. Un sueño posible*. México: CEC y TE. NL. CAEIP.
- Delors, J. (1997). *Los cuatro pilares de la Educación, en la educación encierra un tesoro*. México: Correo de la UNESCO.
- Dias, R., Cepeda, A., Lira, A., Gomes, C., y Meneses, C. (2012). Autoría Victimización, y Punición: relaciones asimétricas en la violencia escolar. Proyecto de investigación de la Cátedra UNESCO de Juventud, Educación y Sociedad de la Universidad Católica de Brasilia. Brasil. *Revista Educ@rmos*. (2012).
- Díaz-Aguado, M.J., (1996). Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia. En: Yubero y Larrañaga (Coords.) *El desafío de la educación social*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Díaz- Aguado.M.J., (2004). Los docentes y los nuevos retos de la escuela: la prevención de la violencia y la exclusión social. *Tecnología Educativa*, 10(2), 81-100.
- Díaz-Aguado, M.J., (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- Díaz-Aguado.M.J., (2007). *Prevención de conductas de acoso escolar o bullying*. Disponible en <http://www.vivenciaytalento.com/index.php/noticias-y-articulos/47-bullying>.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., y Martín, J. (2013) El acoso escolar en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que

atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379. Doi: 10.4438/1988-592X-RE- 2011-362-164.

Dirección General de Prevención del Delito y Participación Ciudadana. (2012). *Modelo de prevención social del delito*. México.

Dobarro, A. (2011). *Evaluación de la convivencia escolar en los centros educativos del Principado de Asturias*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Oviedo.

Donoso Sereño, R. (2005). *Metodologías de Trabajo para el Mejoramiento de la Calidad de la Convivencia Escolar*. Madrid: Club Universitario.

DSM-5 American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. *Arlington: American Psychiatric Publishing*.

Dupâquier, J. (1999). *La violence en milieu scolaire. 2*. Paris: Presses Universitaires de France.

Duque, B. (2010). *Búsqueda eficiente de la evidencia científica. En Introducción a la metodología de investigación en evaluación de tecnologías sanitarias*, 33-57. Tenerife: Servicio Canario de la Salud.

Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: superficie y fondo*. Plan y Unicef. Panamá.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata. Madrid.

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. Wittrock: La investigación de la Enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona: *Paidós Ibérica*.

Espinel, A., Hidalgo, M., Hidalgo, S., Toro, M., y Garavito, C. (2010). *Perfil afectivo emocional de adolescentes en riesgo de intimidación escolar, en edades comprendidas entre 10 y 18 años de dos colegios de Bogotá*. Trabajo de grado de maestría no publicado. Universidad Católica. Colombia

Fandiño, Y., & Bustos, F. (2005). Violencia en el contexto escolar: otra forma de maltrato escolar. *Novaet Vetera*, (55).

Faris, R., & Felmlee, D. (2014). Casualties of Social Combat School Networks of Peer Victimization and Their Consequences. *American Sociological Review*, 79(2), 228-257.

Félix, E. D., Sharkey, J. D., Green, J., Furlong M. J., y Tanigawa, D. (2011). Getting precise and pragmatic about the assessment of bullying: The development of the California Bullying Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 37, 234-247.

- Félix, V., Soriano, M., Godoy, C., y Martínez, I. (2008). Prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar en la Comunitat Valenciana. *Aula Abierta*, 36(1-2), 97-110.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea, S.A de Ediciones.
- Fernández, I. y Ortega, R. (1999). Cuestionario sobre abusos entre compañeros. En I. Fernández (ed.): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad* (pp. 210-219). Madrid: Narcea.
- Fernandez-Baena, F. J., Martínez, J. A., Fuentes, M. D., & de Mar Palenzuela, M. (2010). Análisis de las publicaciones de psicología sobre convivencia escolar en una selección de revistas españolas entre 1999 y 2009. *Investigación en convivencia escolar: variables relacionadas* (pp. 83-88). Grupo Editorial Universitario (GEU Editorial).
- Fernández-Baena, F. J., Trianes Torres, M. V., De la Morena Fernández, M. L., Escobar Espejo, M., Infante Cañete, L., Mena, B., & José, M. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 27 (1), 102-108.
- Fernández-Ballesteros, R. (2004). La observación. En R. Fernández-Ballesteros (Dir). *Evaluación psicológica. Concepto, metodología y estudio de casos*. Madrid: Pirámide.
- Fernandez-Ríos, L.; Buela-Casal, G., (2009). Standards for the preparation and writing of Psychology review articles 1. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(2), 329-344.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., y Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching & Teacher Education*. 28(4), 514-525.
- Fierro, M. (2005). El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión administrativa en las escuelas públicas del nivel básico. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(27), 1133-1148.
- Fierro, M. (2011). *Convivencia democrática e inclusiva: una perspectiva para gestionar la seguridad escolar*. Conferencia presentada en el Congreso Nacional de Buenas Practicas. México.
- Florencio (2005). *Violencia en las escuelas de Educación media. Investigando la realidad en el sector Público de Santo Domingo, oeste*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad de Oviedo, España. Universidad Autónoma de Santo Domingo. República Dominicana.

- Flores-Palacios, K. (2009). *Por el derecho a una vida escolar sin violencia*. La Paz, Bolivia, Asociación Voces 3
- Flores R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida, *Revista iberoamericana de Educación*. 38,67-86.
- Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas, UNICEF, Plan. (2011). *Violencia Escolar en América Latina y el Caribe, Superficie y Fondo*. Panamá, República de Panamá.
- Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas, UNICEF, República Dominicana. (2012). *Estado Mundial de la Infancia 2012: Niños y niñas en un mundo urbano*.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, (UNICEF). (2013). *Por qué, cuándo y cómo intervenir desde la escuela ante el abuso sexual a niños, niñas*. Guía Conceptual. Argentina.
- Forascepi, M.A. (2001). Análisis de las medidas disciplinarias por conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del centro en los Institutos de Secundaria: Cursos 1997-99. En G. Fernández, M.J. Banciella, y B. Rodríguez (Coords.), *La convivencia en los centros educativos: nuevos retos* (pp.485-500). Gijón: UNED.
- Fox, D. J. (1981): *El proceso de investigación en Educación*. Eunsa, Pamplona.
- Foxley, A. (2010). Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO. *Aprendiendo a vivir juntos*. Santiago. Chile.
- Fundación Chile Unido (2002). *Logros escolares: la pobreza no impide llegar lejos*. Corriente de Opinión: Nº 79. Extraído en Noviembre 2005 de Web Fundación ChileUnido:http://www.chileunido.cl/corrientes/docs_corrientes/CdeOp79 climaeduc.
- Fundación SM y UNESCO. (2009). *Convivencia escolar en República Dominicana*. Santo Domingo.
- Furlan, A., Ramos, C., y Lara, B. (2004). *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*.Guadalajara: UDG- SEJ.
- Furlong, M. J., Sharkey, J. D., Felix, E. D., Tanigawa, D., y Green, J. G., (2010). Bullying assessment: A call for increased precision of self-reporting procedures. *En S. R. Jimerson, S. M. Swearer, y D. L. Espelage* (Eds.), *the international handbook of school bullying* (pp. 329-346). Nueva York, NY: Routledge.
- Gairín J. (2012). *La seguridad integral en los centros de enseñanza obligatoria en España*. Barcelona: Fundación Mapre.

- Galvao, A. (2010). Violencias escolares: implicacoes e o currículo. *Ensaio: avaliacao e políticas públicas em Educacao*, 18(68): 425- 442.
- Gamboa, M. C., y Valdés, R. S. (2012). *El bullying o acoso escolar. Estudio teórico conceptual, de derecho comparado, e iniciativas presentadas en el tema*. Dirección General de Servicios de Documentación, Información y Análisis. México.
- García B. (2014). *El discurso, categorías y estrategias*. Santo Domingo, Buho.
- García, C. (2002). *El cuestionario: recomendaciones metodológicas para el diseño de Cuestionario, 1*, Limusa México.
- García, M. (coord.) (2010), *Violencia en las escuelas. Un relevamiento desde la mirada de los alumnos*, Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- García, M., y Madriaza, P. (2005). Sentido y sinsentido de la violencia escolar: análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos. *Psykhé*, 14(1), 165-180.
- García. S. R. (2011). *La violencia Escolar. Educainnova Magazine*. Número 13. Recuperado el 1 de marzo http://www.educainnova.com/opencms/export/sites/default/educainnova/revista/REVISTA_FEBRERO_2011.pdf#page=40Informe.
- García-Hierro, M.A., y Cubo, S. (2009). Convivencia escolar en secundaria: aplicación de un modelo de mejora del clima. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 51-62.
- García-Martínez, J. y Orellana-Ramírez, M. C. (2013). Los trastornos de comportamiento y el acoso escolar en la infancia y la adolescencia: una revisión de su evaluación e intervención desde la perspectiva constructivista. FOCAD (Formación Continuada A Distancia). Vigésimo segunda edición; octubre-diciembre. *Consejo General de la Psicología de España. COP (Colegio Oficial de Psicólogos)*.
- García-Mina, A. (2000). A vueltas con la categoría género. *Papeles del Psicólogo*, 76, 35-39
- Garfield, E. (1977). *Essays of an information scientist*. Volume 2. Philadelphia: ISI Pres, 419-421.
- Gartner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Garza, H. R., Barragán, L. E., Pizarro, H., y Butzman, J. G. (2008). Maltrato entre iguales en los estudiantes adolescentes de una escuela secundaria. *Revista Enlaces Académicos*, 1(2), 72-77.

- Gauthier, E. (1998). *Bibliometric Analysis of Scientific and Technological Research: A User's Guide to the Methodology*. Montreal, Canadá: *Observatoire des Sciences et des Technologies (CIRST)*.
- Gavray, Cl. (2010). *Stéréotypes sexués et proximité à la violence dans le cadre scolaire. Raisons, Comparaisons, Éducatons: la Revue Française d'Éducation Comparée, Paris, (6), 39-74.*
- Gázquez, J. (2014). *Las claves para el éxito de los negocios en Internet*. El Mundo, 92.
- Gentili, P. (2004). Factores predictivos del rendimiento escolar, deserción e ingreso a educación secundaria en una muestra de estudiantes de zonas rurales del Perú. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 35(12)*.
- Gibbs, J., (1998) *Guiding Your School Community to Live a Culture of Caring and Learning, Sausalito, CA: CenterSource Systems, LLC.*
- Giliberti, L. (2013). Sistema educativo, jóvenes y desigualdades sociales: un estudio sobre la escuela dominicana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11(1), 151-162*
- Jimeno S., y Pérez, P. (1992). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Ed. Moratan.
- Glew, G. y otros (2005), "Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school", *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 159(11)*, Chicago, American Medical Association.
- Gómez-Ávalos, G., Sala, N; Valerio, C; Durán., y Gamboa, Y. (2013). *Consideraciones técnico-pedagógicas en la construcción de listas de cotejo, escalas de calificación y matrices de valoración para la evaluación de los aprendizajes en la Universidad Estatal a Distancia*. Universidad Estatal a Distancia. San José- Costa Rica.
- Gómez-Nashiki, A. (2014). *La violencia de alumnos hacia maestros en escuelas secundarias de Colima, México*. Universidad de Colima, México.
- Gómez, A. (2005). *Violencia e institución educativa. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10(26), 693-718*
- Gómez, A. (2013). *Bullying. El poder de la violencia. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18(58), 839-870.*
- Gómez, A., Zurita, Ú., y López, S. (2013). *La violencia escolar en México, Cal y arena, Sistema Nacional de Educación a Distancia, Universidad de Colima. México: Universidad de Colima.*
- Gómez, L., y Bordons, M. (1996). *Limitaciones en el uso de los indicadores bibliométricos para la evaluación científica. Política Científica, 46,21-26.*

- González, A., y Paoloni, P. (2015). Implicación y rendimiento en física: el papel de las estrategias docentes en el aula, y el interés personal y situacional del alumnado. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 25-45.
- González de Dios, J., Moya, M., y Hernández, M. (1997). *Indicadores bibliométricos: Características y limitaciones en el análisis de la actividad científica*. *An EspPediatr* 1997; 47:235-244.
- Goodson, I.F. (Ed.) (1992). *Studying teachers' lives*. London: Routledge.
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C., Mar., y Badía, A. (2012). Percepciones de profesores y alumnos de e.s.o. sobre la disciplina en el aula. Universidad Autónoma de Barcelona. *Psicothema*, 2012. *Colegio Oficial de psicólogo del Principado de Asturias*.
- Granado, M.C., Pedersen, J.M., y Carrasco, A.M. (2003). Factores relacionados con la agresividad entre iguales en el entorno escolar: contexto familiar, educativo, grupo de iguales y conductas de riesgos para la salud. *Revista Encuentros en Psicología Social*, 1(4), 308-314. Universidad de Málaga. Málaga.
- Granda-Orive J, I., García - Río F., y Callol - Sánchez, L., (2003). *Importancia de las Palabras Clave en las búsquedas bibliográficas*. *Rev Esp Salud Pública*. 2003; 77(6): 765-767.
- Graña, J.L., Andreu, J.M., y Peña, M.E. (2001). Tipología del comportamiento agresivo en jóvenes adolescentes. *Psicología Conductual*, 9(2), 361-371. Hulac, D.H. y Benson, N. (2010).
- Grawitz, M. (1984). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. México, Editia mexicana.
- Gren-Landel-Aho., Carlsson., Jones., y Svedin. (2013). Pots-traumatic stress symptoms and mental health services utilization in adolescent with social anxiety disorder and experiences of victimization. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 22, 177-184.
- Grewal, R., Cote, J.A., y Baumgartner, H. (2004). Multicollinearity and measurement error in Structural Equation Models: implications for theory testing. *Marketing Science*, 23(4), 519-529.
- Gross. P.L.K., y Gross. E. M. (1927). College Libraries and Chemical Education. *En Science*. Vol. 66, no. 1713, 385-389
- Guerra, C., Álvarez-García, D., Dobarro, A., Núñez, J. C., Castro, L., y 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.

- Guerra, C., Castro, L., y Vargas, J. (2011). Examen psicométrico del Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar en estudiantes chilenos. *Psicothema*, 23(1), 140-145.
- Guhn, M., Schonert-Reichl, K.A., Gadermann, A.M., Hymel, S., y Hertzman, C. (2013). Study of victimization, relationships, and well-being in middle childhood. *Journal Happiness Studies*, 14(5), 1529-1541.
- Gumpel, T. P. (2014). *King psychopathy and school aggression in a nonclinical sample adolescents*.<http://search.proquest.com/docview/1636811523?accountid=14702>.
- Hair, J. F., Black, W.C., Babin, B.J., y Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis (7)*, NJ: *Prentice-Hall*.
- Hawley, P., Little, T. D., y Rodkin, P. C. (2007). *Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior*. Mahwah, NJ: *Lawrence Erlbaum*.
- Hernández, E., Murgas, L., Badot, P., y DeGiorgi, F. (2013). Sinergia de cambios térmicos y de pH sobre la ontogenia inicial de *Prochilodus lineatus*. *Revista Colombiana de Ciencia Animal*, Vol. 6, No. 1, 2013.
- Hernando, O. (2002). *Perfil de los estudiantes de la escuela San Martín de Porres*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Autónoma de Santo domingo.
- Hernández, P. (2007) *La Convivencia Escolar, una tarea pendiente en los padres. Trabajo presentado en el Congreso Familias: Construyendo Ciudadanía*. Madrid, España.
- Hernández, S., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana Editores.
- Hernández, S., Fernández, C., y Baptista, L. (2010): *Metodología de la Investigación 4ta edición*.McGrHill,México.<http://www.cyberbullying.us/publications.php#ja9>.
- Herrero, J., Estévez, E., y Musitu, G. (2006). The relationships of adolescent school-related deviant behaviour and victimization with psychological distress: Testing a general model of the mediational role of parents and teachers across groups of gender and age. *Journal of Adolescence*, 29, 671–690.
- Hickman, L., Jaycox, L., Schultz D., y Barnes, D. (2012) *Evaluation of Safe Start Promising Approaches: Assessing Program Outcomes*.
- Higgins, J. P. T., y Green, S. (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions version 5.1.0*. Available from: www.cochrane-handbook.org [accessed 13 Sep 2012].
- Hinduja y Patchin, (2008). *Cyberbullying: and exploratory analysis of factors related of offending and victimization*. *Deviant Behavior*, 29(2), 129-156.

- Hoyle, R.H. (2012). *Handbook of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press. Hoyle, R.H. (2012). *Handbook of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.
- Hu, L., y Bentler, P.M. (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.
- Hulme, E.W. (1923). *Statistical bibliography in relation on the growth of modern civilization*. London: Grafton.
- Hymel, S., y Swearer, S.M. (2015). *Four decades of research on school bullying: An introduction*. *American Psychologist*, 70(4), 293-299.
- Informe Nacional, México, (2009). *Violencia de género en la Educación Básica*. México. Unicef.
- Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA), (2009). *Estudio de Convivencia Escolar en la República Dominicana*. Santo Domingo.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México. (2005). *Panorama Educativo de México 2005*. Consultado en <http://www.inee.edu.mx>.
- Jara, M. (2013). *Violencia y Trastornos de Personalidad*. *Revista Digital de Medicina Psicosomática y Psicoterapia*. S.E.M.PyP (*Sociedad Española de Medicina Psicosomática y Psicoterapia*), 3(4).
- Jares, X, R. (2006). *La Pedagogía de la convivencia*. Barcelona. Ed. Grao.
- Jiménez, E. (2000). *Los métodos bibliométricos: estado de la cuestión y aplicaciones*. *Cuadernos de documentación multimedia*. Recuperado el 03 de junio 2007:<http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/num10/paginas/congreso.htm>
- Jiménez, R. (2005). *Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid*. España. Cuadernos de Observatorio de las migraciones de la Convivencia intercultural de la Ciudad de Madrid. *Punto de Vista*, (1). Disponible en www.munimadrid.es.
- Konishi, C. y otros (2010). "Do school bullying and student-teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis", *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), Thousand Oaks, sage Publications.
- Kornblit, A. (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*, 9-33. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Kornblit, A., Adaszko., y Di leo, P. (2008). *Clima Social Escolar y Violencia: Un Vínculo Explicativo Posible*. En KORNBLIT, Ana Lia. (Coord.) *Violencia Escolar y Climas Sociales*, Buenos Aires: Biblos.

- Krueger, R. A. (1991): *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid, Pirámide.
- Kyriacou, Ch., y Roe, H. (1988). Teachers' perceptions of pupils' behaviour problems at a comprehensive school. *British Educational Research Journal*, 14, 167-173.
- Lacey, A., y Cornell, D. (2013). The impact of teasing and bullying on schoolwide academic performance. *Journal of Applied School Psychology*. 29(3), 262-283.
- Lara, P. (2013). *Documento marco del programa para la prevención y atención de violencia para la construcción de una cultura de paz en los centros educativos de la República Dominicana*. Santo Domingo. MINERD.
- Lederach, J. P. (2000). El abecé de la paz y los conflictos, Madrid, España. *Los libros de Catarata*.
- Ledwell, M., & King, V. (2013). Bullying and Internalizing Problems Gender Differences and the Buffering Role of Parental Communication. *Journal of Family Issues*, 34(6), 792-803.
- León, B. (2008). Atención Plena y Rendimiento Académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and psychology*, 1, 17-26.
- Locka, S. (1992). La revisión de los manuscritos. *Med Clín (Barc)* 1992; 98:304-305.
- López-Barajas, E. (1991). *Fundamentos de Metodología Científica*. Madrid: UNED, 93.
- López Piñero JM., Terrada ML. (1992). *Los indicadores bibliométricos y la evaluación de la actividad médico-científica (I). Usos y abusos de la bibliometría*. *Med Clín (Barc)* 98:64-68.
- López-Piñero, J.M., y Terrada, M.L. (1993). Veinte años de Estudios Documentales e Históricos sobre la Ciencia. Valencia: *Instituto de Estudios Documentales e Históricos sobre la Ciencia*.
- López-González, L., y Oriol, X. (2014). ¿Existe relación entre educación emocional, clima de aula y rendimiento académico? Estudio en un centro de secundaria. En B. Barredo, R. Bisquerra, A. Blanco, N. García, A. Giner, N. Pérez-Escoda, y A. Tey (Coords.), *I Congreso Internacional de Educación Emocional. X Jornadas de Educación Emocional, Psicología Positiva. Bienestar 353*. Barcelona, España. Recuperado de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/11626/3/C>
- López, V. (2009) El sociograma. Una técnica para conocer las relaciones sociales en el aula. *Recursos de formación*.

- López, V., Morales, M., & Ayala, A. (2009). Maltrato entre pares: conductas de intimidación y victimización en escolares chilenos. *Revista psicológica*, 27(2), 243-286.
- Luciano, S., y Savage, R. (2007), "Bullying risk in children with learning difficulties in inclusive educational settings", *Canadian Journal of School Psychology*, 22(1), Thousand Oaks, sage Publications.
- Luengo, J. A. (2014). Ciberbullying. Prevenir y Actuar. Guía de recursos didácticos para Centros Educativos. *Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid*.
- Lyman y Varian (2000), Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometric. *Journal of Documentation*, 25, 348-369.
- Maldonado, H (2004), Convivencia escolar: Ensayos y experiencias. Lugar Editorial Bueno.
- Maluf, N., Cevallos, C., & Córdoba, R. (2003). Enfrentando la violencia en las Escuelas: Un informe de Ecuador. En *Violência NaEscola. América Latina e Caribe*. Brasilia: UNESCO.
- Martin, B. (2010). *Acción E Ideología*. BuenasTareas.com. Recuperado 10, 2010, de <http://www.buenastareas.com/ensayos/Accion-e-Ideologia/936825.html>.
- Martínez, J. M. A. (2002). *La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria: validación del cuestionario CIMEI y estudio de incidencia*. Tesis Doctoral no publicada. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P., y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2, 69-78.
- Mateo, V., Soriano-Ferrer, M., Godoy-Mesas, C., & Sancho-Vicente, S. (2010). El ciberacoso en la enseñanza obligatoria. *Aula Abierta*, 38, 47-58.
- Matsunaga, M. (2010). How to factor-analyze your data right: do's, don'ts, and how-to's. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 97-110.
- Matud, M.P. (2004). Género. En M^a. P. Matud, R.J. Marrero y M. Carballeira (Coords), *Psicología diferencia*, 151-178. Madrid: *Biblioteca Nueva*.
- Mayer, R.; Ouellet, F. (1991). *Métodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.
- McDougall, P., y Vaillancourt, T. (2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment *American Psychologist*, 70(4), 300-310.

- Meghan, M; &. Canivez, G. (2012). Attitudes toward Violence Scale: *Psychometric Properties With a High School Sample Journal of Interpersonal Violence* 27(18) 3660–3682
- Méndez, A. (1986). Los indicadores bibliométrico: *Política Científica*, 10, 34-36.
- Méndez, I., y Cerezo, F. (2010). Bullying: Análisis de conductas de riesgo social y para la salud. *INFAD Revista de Psicología. International Journal of Developmental Psychology*. 1(1), 257-265.
- Mercedes, J. (2005). *Niveles de Violencia Escolar en el nivel Básico de Santo Domingo. Tesis de Maestría no publicada*. Universidad de Oviedo, España. Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana.
- Mercenich, M. M. (2013). *Soft-wired. How the new science of brain plasticity can change your life*. San Francisco: Parnassus.
- Merrel, K.W. (1993). *School Social Behavior Scales*. Brandon, VT: Clinical Psychology.
- Miguez, D. Tisnes, A. (2007). Midiendo la violencia en las escuelas argentinas, en MIGUEZ, Daniel (Comp.) *Violencia y conflicto en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós Aires.
- Miguez, D, Tisnes, A. (2008). *La Violencia en las Escuelas desde una perspectiva cualitativa*. Ministerio de Educación. Buenos Aires.
- Milicic, N., & Aron, A. M. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. *Revista latinoamericana de psicología*, 32(3), 447-466.
- Milicic, N. (2001). *Creo en ti. La construcción de la autoestima en el contexto escolar*. Santiago: LOM Ediciones.
- Mingo, A. (2010). Ojos que no ven... Violencia escolar y género. *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, 130, 25-48.
- Ministerio de Educación de Chile. MINEDUC (2002). *Prueba SIMCE 2º medio 2001: análisis de resultados*. Departamento de Estudios Estadística. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. MINEDUC, (2005). *Metodologías de Trabajo para el mejoramiento de la calidad de la Convivencia Escolar*.
- Ministerio de Educación de Chile. MINEDUC, (2007). *Convivencia Escolar, currículum y temas sociales Material de apoyo*. Santiago de Chile. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Perú. MINEDU (2009). (Ministerio de Educación de Perú). *Aprendiendo a resolver conflictos en las instituciones educativas. Orientaciones para directivos y tutores de primaria y secundaria*. Lima: MINEDU – Dirección de Tutoría y Orientación Educativa.

- Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social (MIMDES). (2010). La violencia escolar afecta al 47% de alumnos de primaria. Perú 21. PE. Recuperado el 20 de diciembre del 2011. <http://peru21.pe/noticia/658631/violencia-escolar-afecta-al-47-alumnos-primaria>.
- Ministerio de Educación de República Dominicana. MINERD. (2011). *Normas del Sistema Educativo Dominicano para la convivencia y la disciplina escolar en los centros educativos públicos y privados*. Fondo Iberoamericano para la Infancia. Santo Domingo.
- Ministerio de Educación de República Dominicana. MINERD (2013). *Diseño Curricular, nivel primario. Primer ciclo (primero, segundo y tercero)*. Versión preliminar. MINERD. Santo Domingo. República Dominicana.
- Ministerio del Interior y Adimark GFK (2011). *Tercera encuesta nacional de violencia en el ámbito escolar 2009*. Santiago de Chile, Chile: Ministerio de Educación. Extraído:
http://www.seguridadpublica.gov.cl/files/presentacion_violencia_escolar_2009_web.pdf.
- Mizala, A., y Romaguera, P. (2000). Determinación de factores explicativos de los resultados escolares en educación media en Chile. *Serie Economía*, 85.
- Moed, H. F. (1988). The use of online databases for bibliometric analysis. In. Egghe. L. Rousseau, R. ed. *Informetrics 87/88. Elsevier Sciences Publishers B. V.*
- Monjas, M. (2000). *La timidez en la infancia y en la adolescencia*. Ediciones Pirámide.
- Monjas, M., y Avilés, J. (2003). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Valladolid: Junta de Castilla y León y REA (Asociación castellano-leonesa para la defensa de la infancia y la juventud).
- Monks, C. P., & Smith, P. K. (2013). El acoso, la agresión y la victimización en los niños pequeños: Medición, naturaleza y prevención. En A. Ovejero, P. Smith, y S. Yubero (Coord.), *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales* (pp. 91-111). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Moon, B., y Jang, Sung, J. ((2014). A general strain approach to psychological and physical bullying: A study of interpersonal aggression at I school
<http://search.proquest.com/docview/1611633550?accountid=14702>
<http://search.proquest.com/docview/1611633550?accountid=14702>
- Moreno O. (1998), Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Moreno O. (2003). *Revista de educación*, ISSN 0034-8082, (332).

- Morley, Louise (1999), *Organising Feminisms: The micropolitics of the Academy*, Londres, MacMillan Press.
- Morrín, E. (2010). *Los sete saberes necesarios a educacao do futuro*. Brasilia: Unesco.
- Muntaner, J. J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 35-49. <http://www.rieoei.org/rie63a02.pdf>
- Muñoz, G. (2008), "Violencia escolar en México y en otros países", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39) ,1195-1228.
- Murillo, J. (2011). *Métodos de investigación en Educación Especial 3ª Educación Especial Curso: 2010-2011*. Universidad autónoma de Madrid.
- Murillo, V. (2013). *Los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes. Reflexiones sobre su garantía ante escenarios de violencia*. Conferencia Magistral Cátedra UNESCO de Educación para la Paz 2010 – 2011. San Juan, Puerto Rico. Universidad de Puerto Rico.
- Naciones Unidas. (2013). *Informe nacional presentado con arreglo al párrafo 5 del anexo de la resolución 16/21 del Consejo de Derechos Humanos*. República Dominicana.
- Narejo, N., y Salazar, M. (2002). Vía para abordar los conflictos en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4).
- Navarrete-Cortes, J., Fernández-López, J. A., López-Baena, A., Quevedo-Blasco, R., y Buela-Casal, G. (2010). Global psychology: A bibliometric analysis of Web of Science publications. *Universitas Psychologica*, 9, 553-567.
- Navarro, P., y Díaz, C. (1995). Análisis de contenido. En Delgado, J. M. & Gutiérrez, J., *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Novo, M., Fariña, F., Seijob, D., y Arce, R. (2013). Eficacia del MMPI-A en casos de acoso de acoso escolar: Simulación y diagnóstico. *Psychosocial Intervention*, 22, 33-40.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. (2009) *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa / Gabriel Noel... [et.al.]*. -1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Observatorio sobre Violencia y Convivencia en la Escuela. (2011). Impacto social de la violencia escolar. Informe preliminar. Lima. Perú.
- Oficina de Desarrollo Humano/Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2008). Informe de desarrollo humano. República Dominicana 2008. Un desarrollo humano, una cuestión de poder.

- OçÖ, B., Lindsey M., Waasdorp, T., y Bradshaw, C. (2014). *Strengthening bullying prevention through school staff connectedness* <http://search.proquest.com/docview/1499092577?accountid=14702>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (OREALC/UNESCO). Santiago (2001). Informe Técnico. Primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociadas para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica, *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)*, Santiago, Chile.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at schools. What we know and we can do.* Oxford: Blackwell. (*Tradcast.; Conductas de acoso y amenaza entre escolares.* Madrid: Morata, 1998.
- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire.* Noruega: HEMIL, Universidad de Bergen.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (Eds). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*, 7–27. London & New York: Routledge.
- Olweus, D. (2002). *Mobbing I skolen: Nye data Om fang OG forandring over tid.* Bergen, Noruega: *Research Centre for Health Promotion.*
- Olweus, D. (2004a). *Bullying at school: Prevalence estimation, a useful evaluation design, and a new national initiative in Norway.* *Association for Child Psychology and Psychiatry Occasional Papers No. 23*, 5-17.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2008). *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos.* San José, Costa Rica.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2009). *Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI) 1-4 de diciembre de 2009 – Belem, (Brasil)*
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina.*
- Organización Mundial de la Salud. OMS. (2002). *Informe sobre la salud en el mundo 2002: reducir los riesgos y promover una vida.* Ginebra: OMS, 2002.- 1; 258pp; 26cms.- ISBN 92-4-356207-X.- español.

- Orozco, L. A., Ybarra, J. L., y Guerra, V. (2012). Adaptación del Cuestionario de Violencia Escolar en estudiantes de educación secundaria de México. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 4(1).
- Ortega Ruiz, R., & Mora-Merchán, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de educación*, (313), 7–27.
- Ortega, R. & Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre prescolares. *Psicothema*, 17(3), 453-458
- Ortega, R. (2005). “Proteger de la violencia a las escuelas y su comunidad. Mi apuesta más que predicción”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 865
- Ortega, R. (2005). Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de primaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(26), 787 – 804.
- Ortega, R. (2010). *Algunos indicadores sobre violencia y su uso en el diseño de una política de prevención.*, en: *Violencia en los centros educativos*. Argentina, Noveduc.
- Ortega, R. y colaboradores (1998) *La convivencia escolar: Que es y cómo abordarla*. España: *Consejería de Educación y Ciencia*.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1997): «Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares». En *Revista de Educación*, nº 313, págs. 7-27. Madrid: Centro Publicaciones MEC.
- Ortega, R., Calmaestra, J., y Mora-Merchán (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192.
- Ortega, R., Del Rey, R., Córdoba F., y Romera, E.M. (2008). *Diez ideas claves. Disciplina y gestión de la convivencia*. Barcelona, Craó.
- Ortega, R., Mora, J. y Mora-Merchán, J.A. (1995). Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. *Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar*. Universidad de Sevilla.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Casas, J.A. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102.
- Ovejero, A., y Rodríguez, F.J. (2005). *La convivencia sin violencia. Recursos para educar*. Sevilla: MADRID.
- Palomero, J., y Fernández M., (2012). Violencia escolar, sus causas. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*.
- Pasillas, V. (2005). “Violencia, ética y pedagogía”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10(27). México: COMIE.

- Pastor, B. (2002). *¿Qué pasa en las aulas?* Barcelona: Planeta
- Pellegrini, A.D., y Long, J. D. (2002), "A longitudinal study of Br text bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school to secondary school", *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), Leicester, British Psychological Society.
- Peralta, F.J., Sánchez, M.D., De la Fuente, J., y Trianes, M.V. (2007). *Cuestionario de Problemas de Convivencia Escolar, CPCE*. Madrid: EOS.
- Perche, D (2005). *Relación entre el Clima Organizacional y la Violencia Estudiantil en liceos del Municipio Escolar Maracaibo*, 6.
- Perestelo-Pérez, L. (2012). Standards on how to develop and report systematic reviews in Psychology and Health Lilisbeth Perestelo-Pérez Servicio de Evaluación, Servicio Canario de la Salud – *Red de Investigación en Servicios de Salud en Enfermedades Crónicas (REDISSEC)*, España.
- Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Mercader, I., Molero, M.M., y García, M.M. (2011). Rendimiento académico y conductas antisociales y delictivas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(3), 401-412.
- Pérez Juste, R. (1991). *Pedagogía Experimental. La Medida en Educación. Curso Adaptación*. Uned, 106.
- Pérez, M.C. (1994). "Evaluación y observación. Análisis de resultados". En VVAA La Educación Física y su didáctica. I.C.C.E. Madrid.
- Perren, S. &, y Alsaker, F. (2006). Social behaviour and peer relationships of kindergarten. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 47, 45–57.
- Pierón, M. (1998) "Investigación sobre la enseñanza de la Educación Física. Implicaciones para los profesores", 199-224. En VVAA Nuevos horizontes en la educación física y el deporte escolar. *Instituto Andaluz del Deporte*. Almería.
- Pila Teleña, A. 1997. *Evaluación Deportiva: Los tests de laboratorio al campo*, 3ª Ed. Madrid.
- Piñuel, I., y Oñate, A. (2006). AVE. Acoso y Violencia Escolar. Madrid: TEA.
- Plan International. (2008), Aprender sin miedo: la campaña mundial para terminar con la violencia en las escuelas [en línea] [http:// plan-international.org/learnwithoutfear/files-es/learn-withoutfear-global-campaign-report-spanish](http://plan-international.org/learnwithoutfear/files-es/learn-withoutfear-global-campaign-report-spanish)
- Plan Internacional & Alurrade, M. (2009). Estudio sobre reglamentos escolares. Bolivia.

- Plan Internacional Ecuador & Espinoza Ordóñez, D. (2011) Línea de base para el proyecto 'Combatiendo la violencia contra las niñas en las escuelas. Santa Elena, Guayaquil, Progreso y Santa Lucía'.
- Plan Internacional Perú. (2009) *Violencia escolar. Encuesta nacional a mayores de edad*. Ipsos Public Affairs para PI-Perú.
- Plan Unicef. (2012). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y Fondo*.
- Postigo, S. (2013). Theoretical proposals in bullying research: a review. *Anal. Psicol*, 29(2), 413-425.
- Price, D. J. (1961). *Science since Babylon, Middletown, Connecticut*: Wesleyan University
- Price, D. J. (1963). *Little science, big science*. New York: Columbia University Press.
- Prieto, M. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la eso- Orozco Ramírez, Ybarra Sagarduy y Guerra López, 4(1), 2012 cuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1005-1026.
- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics- *Journal of Documentation*, 25, 348-369.
- Prodócimo, E., Gonçalves, R, Rodrigues, R. y Bognoli, P. V. (2014). Violencia escolar: reflexiones sobre los espacios de ocurrencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-prodocimoetal.html>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano. República Dominicana (2008). *Un desarrollo humano, una cuestión de poder*. Santo Domingo. República Dominicana.
- Puig, J. (1993). Los contenidos actitudinales en los proyectos de centro. *Aula de Innovación Educativa Nº 16-17, julio-agosto*.
- Puig, J. (1995). La educación moral en la enseñanza obligatoria, *ICE/Horsori*. Barcelona.
- Quiroga, S. (2012). *Derecho Humano a la Educación*. Comodoro Rivadavia, Chubut.
- Radojkovic, K. (2007). School violence and gender: perceptions of pupils and school staff in one school in Belgrade/Serbia. 59 f. *Dissertación (Maestría Internacional en Ciencia del Servicio Social) –Departamento de Servicio Social*, Universidad de Gotemburgo.
- Ramírez, D. (2012). *Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de educación primaria de las Instituciones educativas Estatales del distrito de Callería Pucallpa*. Universidad Nacional de San Marcos, Facultad de Ciencias Sociales unidad de Postgrado. República de Perú.

- Ramírez, O. (2007). *La violencia desde una perspectiva social*. República Dominicana. De León S.A.
- Ramírez-López, C. A., Arcila-Rodríguez, W. O. (2013). Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar. *Educ. 16(3)*, 411-429. Universidad de Manizales, Colombia.
- Ramos, M. A. (2005). La comunidad de la preparatoria 2 de la Universidad de Guadalajara. Actitudes de sus miembros respecto de la violencia y de la no violencia escolar. *Mexicana de Investigación Educativa, 10(27)*, 1047-1070.
- Ramos, S. (2011). *Vulnerabilidades e violencia. Juventudes: posibilidades e límites*. Brasíla: Unesco, Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasíla, 45-78.
- Regueiro, B., Suárez, N., Valle, A., Núñez, J. C., y Rosario, P. (2015). La motivación implicación en los deberes escolares a lo largo de la escolaridad obligatoria. *Revista de Psicodidáctica, 20(1)*, 47-63.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry, 48*, 583-590.
- Rivera, M. (2011). *Las voces en la adolescencia sobre bullying desde el escenario escolar*. Estados Unidos de América: Palibrio.
- Rivers, I., Chesney, T., y Coyne, I. (2011). Cyberbullying. En C. Monks & I. Coyne (Eds.) *Bullying in Different Contexts (pp. 211-230)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodkin, P.C., Espelage, D.L. y Hanish, L.D. (2015). A relational framework for understanding bullying: Developmental antecedents and outcomes. *American Psychologist 70(4)*, 311- 321
- Rodríguez, D. (1980). Didáctica General 1. Objetivos y Evaluación. Madrid. *Cinzel-Kapelusz, 125-144*.
- Rodríguez, F.J., Hernández, E., Herrero, J., Estrada, C., Chan, C., y Bringas, C. (2010). Relación entre violencia e integración social en las aulas de Educación Primaria. *International Journal of Psychological Research, 3(2)*, 34-42.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga, España. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, J., Martínez, J., Sabalier, M., y Ríos, E. (2004). La violencia: La otra cara de la moneda. *Fundación Cuadernos de la Revista Cayey #3 / Serie Monográfica Cuadernos 39 Solidaridad*. San Juan, PR.
- Román, M., y Murillo, F.J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL, 104*, 37-54.

- Rueda C., Villa, R., Gutiérrez, C., y Clausen P. (2005). *Indicadores bibliométricos: origen, aplicación, contradicción y nuevas propuestas*. Med UNAB. Colombia.
- Ruiz, J. (2013). *Teoría del Currículo: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular*. Madrid. Universitas, S.A.
- Ruiz, M. (1999). Publicaciones biomédicas: normas generales, tipos de artículos, elección de la revista, proceso editorial. *Arch Bronconeumol*; 35 (Supl 1): 34-7.
- Ruiz, M.A., Pardo, A., y San Martín, R. (2010). *Modelos de ecuaciones estructurales*. Papeles del Psicólogo, 31(1), 34-45.
- Sala, T. (2001). *Pequeña crónica de un profesor de Secundaria*. Barcelona: Ediciones 62.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1–15.
- Sancho, R. (1990). Indicadores bibliométricos utilizados en la evaluación de la ciencia y la tecnología. Revisión bibliográfica. *Rev Esp Doc Ciencia.*; 13:842-865.
- Sanmartín, J., Gutiérrez, R., y Martínez, Vera, J. (2010). *Reflexiones sobre la violencia*. México. Siglo XXI.
- Santana, I. (2007). Las condiciones de vida en la zona rural. Foro sobre desarrollo humano. Nueva ruralidad y desarrollo humano. La nueva ruralidad dominicana, ¿sigue siendo la parte de atrás de lo urbano o es una oportunidad para el desarrollo humano? Oficina de Desarrollo Humano, ODH, *Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD*.
- Santos G, M. (2004). *Arte y parte: desarrollar la democracia en la escuela*. Buenos Aires, Editorial Homo Sapiens.
- Saraiba, A., y Trapani, C. (2009). *¿Cómo diseñar un Reglamento Disciplinario Escolar?*. UNICEF. Venezuela.
- Sarmiento A., y Marmolejo I. (2005). Violencia entre los compañeros en España. *Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia*. Goaprint. S.L.
- Saucedo, C. (2004). El “relajo” y el “respeto” en la escuela: formas culturales de participación en el marco de indisciplina escolar. En A. Furlan, C. Saucedo y B. Lara. *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia centros escolares*. México, D.F.: UDG-SEP.
- Saucedo, C. (2010). Dilemas teórico-prácticos para pensar la indisciplina y la violencia en la escuela., en: *Violencia en los centros educativos*. Argentina, Noveduc.
- Scheerens, J., y Bosker, R. J. (1997): *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford, Pergamon.

- Schwartz, D., Kelly, B., y Duong, M. (2013). Do Academically-Engaged Adolescents Experience Social Sanctions from the Peer Group? *Journal of Youth and Adolescence*, 42(9), 1319-1330.
- Sebastião, João. (2009). Violência na escola: uma questão sociológica. *Revista Interações*. (13), 35-62.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en Mexico. Unicef México.
- Secretaría de Seguridad Pública. (2012). *Violencia escolar: apoyo comunitario como propuesta de prevención. México: SSP.*
- Segura, M. (2009). La evaluación de los aprendizajes basada en el desempeño por competencias. *Revista Electrónica del Instituto de Investigación en Educación*, 9(2), 1-25. Universidad de Costa Rica.
- Sergiovanni, T. (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey Baas.
- Serrano, A. (2010). Violencia escolar., en: *Reflexiones sobre la violencia*. México. ICRS-SIGLO XXI.
- Serrano, R. (2009). Cuéntame tu experiencia en el curso on line. Empleo de la entrevista cualitativa como técnica para la investigación cualitativa. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 59,1-17. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3037337>.
- Sierra Bravo, R. (1988): *Técnicas de investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Paraninfo, Madrid. 306.
- Sijtsma, K. (2009). On the use, misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's Alpha. *Psychometrika*, 74(1), 107-120.
- Sikorav JL. (1991). The utility of scientific papers. *Scientometrics*; 21:49- 68.
- Silva, F. (1995). La evaluación infantil y adolescente en su contexto. Cuestiones preliminares. En Silva, F. (Ed.). *Evaluación psicológica en niños y adolescentes*. (pp. 23-42) Madrid: Síntesis.
- Simón, J. (1999). Cómo ayudar a los niños con problemas disciplinarios. Santo Domingo: *Aula 2000*.
- Skrzypiec, G. (2008). *Living and Learning at School, Conference annual de la Australian Association for Research in Education*. Recuperado el 17 de agosto de 2012 de: <http://www.aare.edu.au/08pap/skr081125.pdf>
- Smith, P. K. (Ed.). (2003). Violence in schools: The response in Europe. Londres: Routledge Falmer "World Report on Violence and Health", *World Health Organization, Genova, 2002*, p. 3.

- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385.
- Smith, P., y Sharp (Eds.) (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. Londres: Routledge.
- Soriano, A. (2001). *El maltrato infantil*. Madrid. San Pablo. Madrid.
- Souto, M., (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*, Buenos Aires. Paidós, 2000.
- Spinak, E. (1996). *Diccionario enciclopédico de bibliometría, cienciometría e informática*. Caracas, UNESCO.
- Spinak, E. (1998). "Indicadores cuantitativos." *Ciencia da Informacao* 27(2): 141-148.
- Stassen, K. (2007). *Update on bullying at school: science forgotten?* *Developmental Review*, 27, 90-126. <http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2006.08.002>
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata. Madrid.
- Strøm, I.F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T., y Dyb, G. (2013). *Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment*. *Child Abuse & Neglect*, 37(4), 243-251.
- Suárez, D. (2005). *Docentes, Narrativa e Investigación Educativa*. Buenos Aires. Art Pon Publicaciones.
- Sue, D. (1996). *Comportamiento anormal*. México: McGraw-Hill.
- Sullivan, K., Cleary, M., y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Sus, M. (s.f). (2010). *Convivencia o disciplina? ¿Qué está pasando en la escuela? Argentina*. *Revista Mexicana de Investigaciones educativas*, 27. Disponible: <http://www.mundodidascalía.wordpress.com/2010/01/25/investigaciones-sobre-disciplina-escolar-> [Consulta: 2010, abril 15].
- Swearer, S. M. y Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis–stress model. *American Psychologist* 70(4), 344-353.
- Tapia, F. (2011). *Técnicas e Instrumentos de Evaluación*. Universidad de Sonora. México.
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital*. McGraw- Hill
- Tello, N. (2005). La socialización de la violencia en las escuelas secundarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10(27), 1165-1181.

- Terrada ML., y Peris Bonet, R. (1982). *Bibliometría de la literatura pediátrica española (1974-1981)*. An Esp Pediatr; 17(14), 105-114.
- Terrada, M. L., & López - Piñero, J. M. (1991). *La Producción científica Española y su posición en la comunidad internacional*. En López Piñero, J. M. ed España. *Estadística*, 73-109, Espasa Calpe, Madrid.
- Torrego, J. C (Coord.). (2012). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid. Fundación S.M.
- Torrego, J. C. (Coordinador). (2013). *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar*. Manual para la formación de alumnos ayudantes. Editorial Narcea.
- Trianes, M.V. (2000). *Violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe. Monográfico dirigido al profesorado.
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., De la Morena, L., Infante, L., y Raya, S. (2006) Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277.
- United Nations. (1888). *Committee on crimen prevention and control. Report on the tenth session*. Viena, Austria: United nations Publications.
- Valadez, I., y Martin, S. (2008). El trabajo participativo con docentes. Una búsqueda de propuestas para enfrentar el maltrato entre iguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 87-111.
- Valera, C., y Ziffer A. (2002). *¿Cambia la escuela, prácticas educativas en la escuela dominicana*. FLACSO, PREAL, UNICEF. Santo Domingo.
- Valera, C., y Ziffer, A. (2002). *Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de República Dominicana*. UNESCO.
- Vallejo, R. (2002). *Estudio longitudinal de la producción española de tesis doctorales en educación matemática*, pp 535. Universidad de Granada. España.
- VAN. WEIJEN, D. (2012). *The Language of (Future) Scientific Communication. Research Trends 31*. Disponible en: <http://www.researchtrends.com/issue-31-Rev>. Colombiana cienc. Anim. 5.
- Vanti, N. (2000). Métodos cuantitativos de evaluación de la ciencia: bibliometría, citometría, e informetría. *Investigación Bibliotecológica* [En línea]. 14(29). Recuperado el 20 de octubre 2007: <http://www.ejournal.unam.mx/iibiblio/vol14-29/IBI02902.pdf>
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. Centro de Investigación y Docencia en Educación Universidad Nacional, Costa Rica. *Revista Calidad en la Educación Superior* Programa de Autoevaluación Académica Universidad Estatal a Distancia ISSN 1659-4703 Costa Rica. 3(1), Número, 119-139.

- Vargas, T. (2010). *Violencia en la escuela. Estudio cualitativo 2008 - 2009*. Santo Domingo. Plan. República Dominicana
- Vargas, Y., Ripley, A., Fernández, D., y Garrido, I. (2014). *Estudio de Prevalencia, Tipología y Causas de la Violencia en los Centros Educativos de Básica y Media de la República Dominicana*. Ministerio de Educación (MINERD) Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) Universidad Iberoamericana (UNIBE) República Dominicana.
- Vázquez, R., Villanueva, A., Rico, A., y Ramos, A. (2005). La comunidad de la preparatoria 2 de la Universidad de Guadalajara. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1047-1070.
- Velázquez, L. M. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 739-764.
- Víctor, M., y Ropper, A. (2002). *Principios de neurología*. México: McGraw-Hill.
- Vilarino, M., Arce, R., y Fariña, F. (2013). Forensic – clinical interview: Reliability and validity for the evaluation of Psychological injury. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 5, 1-21.
- Volnovich, J. (2003). *Abuso sexual en la infancia*. Tomo I, II, III. Buenos Aires: Lumen.
- Volpe, R. J., y Briesch, A. (2012). Generalizability and dependability of single-item and multiple-item direct behavior rating scales for engagement and disruptive behavior. *School Psychology Review*, 41(3), 246-261.
- Waiselfisz, J. (Coord.). (1998). *Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília*. São Paulo, Cortez.
- Wickman, E.K. (1928). *Children's behavior and teachers' attitudes*. Nueva York: The Commonwealth Foundation.
- Yubero, S., Ovejero, A., y Larrañaga, E. (2010). Apoyo social percibido en el contexto escolar y victimización entre iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 25, 283-293.
- Zachos, G. (1991). Research output evaluation of two university departments in Greece with the use of bibliometrics indicators. *Scientometrics*; 21(2), 195- 221.
- Zerón, A. (2004). Violencia escolar y violencia anti-escuela: aportes teóricos para una aproximación sociológica. *Boletín de Investigación Educativa*, 19(2), 43-61.
- Zurita R. (2012). Las propuestas legislativas en torno a la violencia en las escuelas mexicanas, *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Infancia y Juventud en Lucha por sus Derechos*, (5) ,215-225.

Zych, I., y Buela-Casal, G. (2010). *Internacionalidad de las revistas de Psicología multidisciplinar editadas en Iberoamérica e incluidas en la Web of Science*. *Universities Psychologica*, 9, 27-34.

11. ANEXO

Señala con una cruz (X) con qué frecuencia protagonizan los profesores o los alumnos de tu clase, los hechos que a continuación se presentan.

1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Algunas veces; 4 = Muchas veces; 5 = Siempre

	1	2	3	4	5
1. Los alumnos le ponen nombres a sus compañeros o compañeras para molestarlos					
2. Los profesores tienen preferencia por algunos alumnos o alumnas					
3. Los alumnos hablan mal de los profesores					
4. Los alumnos se hablan entre sí en mala forma					
5. Algunos estudiantes son rechazados por sus compañeros porque sacan buenas notas					
6. Algunos estudiantes roban objetos o dinero de otros compañeros o compañeras					
7. A los profesores les coge con algunos alumnos o alumnas					
8. Los profesores dan golpes a los alumnos					
9. Los profesores pellizcan a los alumnos					
10. Los estudiantes hablan mal unos de otros					
11. Algunos estudiantes rompen o dañan a propósito materiales del centro					
12. Determinados estudiantes no se quieren juntar con otros compañeros por sus bajas notas					
13. Los profesores se burlan o sea que se ríende los alumnos					
14. Los estudiantes amenazan a otros de palabra para meterles miedo u obligarles a hacer cosas que a ellos no les gusta					
15. Los alumnos le faltan el respeto al profesorado en el aula					
16. Los alumnos dificultan las explicaciones del profesor con su comportamiento durante la clase					
17. El profesor no toma en cuenta a algunos alumnos o alumnas					
18. Los estudiantes le hablan en mala forma a sus profesores o profesoras					
19. Algunos estudiantes esconden pertenencias o materiales de profesores, para molestarle intencionalmente					
20. Hay estudiantes que no dejan participar a ciertos compañeros en tareas o actividades de clase					
21. Algunos estudiantes le halan los cabellos a sus compañeros o compañeras, bromeando					
22. Los estudiantes dan golpes a compañeros o compañeras					

dentro de la escuela					
23. Algunos estudiantes se quedan solos en los recreos, porque ninguno de sus compañeros se junta con ellos					
24. Ciertos profesores amenazan o atemorizan a algún alumno o alumna					
25. Hay alumnos que ni trabajan ni dejan trabajar a los demás					
26. Los profesores le hablan en mala forma a los alumnos					
27. Hay estudiantes con los que no se juntan otros compañeros por su religión					
28. Ciertos estudiantes se enfrentan al profesor					
29. Algunos estudiantes no son tomados en cuenta en la clase, son ignorados y rechazados por sus compañeros o compañeras					
30. Algunos estudiantes encabezan actos de agresiones físicas a otros compañeros en las cercanías del recinto escolar					
31. Algunos estudiantes esconden pertenencias de otros compañeros o compañeras para molestar					
32. El profesor no presta atención a los alumnos cuando estos le hablan					
33. Algunos estudiantes rompen a propósito materiales de otras compañeras o compañeros					
34. Algunos alumnos provocan peleas dentro de la escuela					
35. Algunos estudiantes son rechazados por sus compañeros debido a su nacionalidad					
36. Los alumnos dificultan las explicaciones de los profesores hablando durante la clase					

