

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA
FACULTAD DE EDUCACIÓN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
MAGISTER EN GERENCIA SOCIAL



VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO PARA EVALUAR CLIMA SOCIAL EN ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES CHILENOS

Tesis para optar al Grado de Magister en
Gerencia Social

Autor:

José Luis Gálvez Nieto

TEMUCO, Marzo de 2011

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA
FACULTAD DE EDUCACIÓN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
MAGISTER EN GERENCIA SOCIAL



VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO PARA EVALUAR CLIMA SOCIAL EN ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES CHILENOS

Tesis para optar al Grado de Magister en
Gerencia Social

Autor:

José Luis Gálvez Nieto

Profesor guía:

Julio C. Tereucán Angulo
Doctor en Antropología Social
Universidad Iberoamericana

TEMUCO, Marzo de 2011

INDICE

I.- Resumen	5
II.- Presentación.....	6
Capítulo III: Estudio teórico	9
1.- DESARROLLO ADOLESCENTE	11
1.1 La Adolescencia y sus Cambios.....	11
2. CLIMA SOCIAL ESCOLAR.....	14
2.1 Antecedentes teóricos preliminares sobre el concepto de clima social escolar ..	14
2.2 Definición y características del concepto de clima social escolar	16
2.3 Tipologías de clima social escolar	19
2.4 Desarrollo teórico del concepto de clima social	21
2.5 El rol socializador de los establecimientos escolares.....	23
3. Violencia Escolar	24
3.1 Definición de la Violencia	24
Capítulo IV: Estudio empírico.....	31
IV.1 Introducción.....	32
IV.2 Objetivos de investigación	33
IV.3 Diseño de investigación	33
IV.4 Variables	34
IV.5 Instrumentos de recolección de datos.....	37
IV.6 Universo y muestra	39
IV.7 Procedimiento de recogida de información.....	40
IV.8 Procedimientos de análisis de datos	40
Capítulo V: Análisis de datos	43
V.1 Introducción.....	44
V.2 CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA	46
V.2.1 Descripción de la población en estudio	46
V.2.2 Descripción de los establecimientos.....	48

V.3 ANÁLISIS DESCRIPTIVO CLIMA SOCIAL EN ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES.....	49
V.3.1 Análisis descriptivo clima social escolar.....	50
V.3.2 Análisis según perfiles sociodemográficos.....	51
V.4 ANÁLISIS PSICOMÉTRICO ESCALA DE CLIMA SOCIAL ESCOLAR	55
V.4.1 Validez de contenido de la escala	55
V.4.2 Análisis de Fiabilidad de la escala	57
V.4.3 Análisis de validez de la escala.....	60
V.4.4 Validez de criterio	67
VI. Discusión.....	69
VII. Conclusiones	72
VIII. Referencias.....	74
IX. Anexos.....	79

I.- Resumen

Se presenta una investigación que analiza las propiedades psicométricas de confiabilidad y validez de un cuestionario para evaluar clima social escolar y además estudiar el comportamiento de las variables clima social escolar y conducta violenta delictiva en estudiantes de la región de la Araucanía.

Participaron en la investigación un total de 977 estudiantes adolescentes, de ambos sexos (51% varones y 49% damas) de edades comprendidas entre los 14 y los 19 años, (promedio igual a 15,91; desviación estándar de 1,3 años).

El documento estará dividido en dos segmentos. El primero, contiene la fundamentación teórica del estudio, en el cual se aborda el desarrollo adolescente, los principales enfoques teóricos asociados al abordaje de la violencia escolar, y un análisis teórico del clima social escolar. La segunda parte del informe, da cuenta del estudio empírico, en este apartado, se desarrollan los objetivos de investigación, la definición de las variables generales y la metodología a utilizar para dar respuesta a los objetivos generales y someter a prueba empírica las hipótesis de investigación.

La metodología utilizada en este estudio, es un diseño de tipo no experimental, de cohorte transversal y una muestra intencionada por perfiles teóricos de ocho liceos en la región. En términos de medición, el estudio se configura a partir de la aplicación de dos instrumentos que buscan medir las variables generales antes señaladas, los cuales gozan de validez empírica y amplio uso en el desarrollo científico de la temática en estudio.

II.- Presentación

Los problemas de violencia generados en los establecimientos educacionales en el marco de los escenarios nacional e internacional despiertan gran interés y preocupación en distintos actores de la sociedad actual (Crespo, Ascorra 2003; Berguer, et al. 2009; Moreno, Estévez, Murgui, Musitu, 2009; Avilés y Monjas, 2005; Álvarez, Álvarez, González, Núñez, González, 2006; Ortega, Del Rey, Mora, 2001). Según los resultados encontrados en Chile por Cornejo y Redondo (2001), dichos problemas de comportamiento, se encuentran asociados a factores psicosociales propios del contexto escolar; las sociedades capitalistas modernas que generan espacios de convivencia conflictivos al interior de los colegios, las complejidades de la condición adolescente de los estudiantes y las características que conforman las instituciones educativas en relación a su responsabilidad como agente socializador y de desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

La mayoría de los problemas que se dan en los establecimientos escolares, se deben a situaciones no directamente relacionadas con la instrucción, sino con elementos de contexto que tienen que ver con determinados factores relacionales y factores individuales como la conducta violenta de los estudiantes. Dichos factores, se establecen en procesos dinámicos bidireccionales al interior del colegio, y tienen que ver con las relaciones entre los alumnos, la relación alumno-profesor, la relación establecida con la organización del colegio y finalmente las pautas relacionales de la familia de los estudiantes. Todas las variables anteriores influirían sobre las conductas violentas de los estudiantes.

La conducta violenta de los estudiantes, se manifiesta a través de conductas disruptivas, que consisten en actitudes desafiantes hacia los profesores y agresiones físicas y verbales hacia compañeros, que se traducen en victimización percibida por parte de los estudiantes que han sufrido estas acciones. La conducta violenta de los estudiantes, es explicada por múltiples

variables que influyen de manera directa e indirecta en el fenómeno (Moreno, et al. 2009). Como es posible visualizar a través de lo anterior, y en base a los aportes desarrollados por la psicología y la sociología, que han permitido explicar los problemas de conducta violenta en niños no sólo a través de variables intrapsíquicas (Roda, 1985), sino también a través de la evaluación de la importancia de los ambientes sociales como factor decisivos a la hora de analizar la conducta violenta de los adolescentes en los colegios (Infante, et al. 2003).

Como será analizado a continuación, el desarrollo teórico, empírico y metodológico de este ámbito posee un avance considerable en Europa y Estados Unidos. Sin embargo, este desarrollo no es tal en el ámbito científico chileno. Vemos algunos intentos de formalización a partir de estudios que analizan realidades puntuales (Vergara, 2010; Cornejo y Redondo, 2001; Crespo y Ascorra, 2003; Milicic y Aron, 1994) que constituyen estudios aislados, con metodologías diferentes que no permiten comparaciones entre los resultados obtenidos. Por otra parte, un problema significativo a la hora de desarrollar estudios en nuestro contexto, es el insipiente desarrollo de investigaciones que permitan fundamentar empíricamente la validez y confiabilidad de los instrumentos de medición.

Por tanto, se hace pertinente desarrollar una investigación que permita analizar la validez psicométrica en el contexto chileno del cuestionario para evaluar clima social escolar, desde ahora CECSCE (Trianes, Blanca, Morena, Infante, Raya; 2006), dado que este cuestionario se constituye como un instrumento evaluativo del clima social escolar, con una metodología rápida y sencilla tanto en su aplicación como en su análisis posterior. En este mismo sentido, y como fue señalado en párrafos anteriores, la presente investigación analiza las propiedades psicométricas del CECSCE, estimando su confiabilidad (que mida con precisión lo que desea medir) y su validez, siendo necesario para esto, que el cuestionario original no sea modificado significativamente (validez de contenido), que el cuestionario se ajuste al marco teórico de donde procede originalmente la propuesta original (validez de constructo) y que el

cuestionario sea comparado con algún criterio externo que mida elementos relacionados con las variables en estudio (validez de criterio).

Por otra parte, la relevancia de este estudio, está dado por el incipiente desarrollo teórico y metodológico de nuestro país, por lo tanto se hace necesario incorporar instrumentos de medición, que permitan realizar análisis contextualizados contribuyendo así, al desarrollo científico y social de nuestro contexto.

Capítulo III: Estudio teórico

El presente apartado presenta los antecedentes teóricos del estudio. El primer segmento analiza el desarrollo adolescente en el contexto educativo, considerando en primer lugar la etapa de adolescencia y los rápidos cambios generados en los individuos. En este apartado se trabaja en la definición conceptual de la etapa definida como Adolescencia, posteriormente se analiza los principales cambios de los niños en la esfera psicosocial y fisiológica.

Por otra parte se analiza la modificación de los lazos de identificación con los padres y los nuevos lazos establecidos con los amigos, tomando como eje central el alcance de la autonomía personal. Además establece un análisis sobre las alteraciones de los cambios de ánimo de los adolescentes y su participación en conductas de riesgo, elementos que resultan centrales al momento de analizar el clima social escolar y la conducta adolescente en el contexto educativo.

La segunda parte del estudio teórico apartado establece un análisis teórico de las variables generales del estudio, clima social escolar y la violencia escolar. El concepto de clima social escolar es abordado a partir de las distintas dimensiones que componen el constructo; elementos relacionales, la percepción del estudiante y los agentes de la comunidad educativa. Para el concepto de violencia escolar se presenta su definición, características y los diferentes niveles en que se manifiesta.

Se hace muy importante realizar un análisis teórico de esta etapa, por cuanto es una variable explicativa de las conductas producidas por los estudiantes.

1.- DESARROLLO ADOLESCENTE

1.1 La Adolescencia y sus Cambios

El periodo de la vida humana denominado adolescencia, comprende una etapa que se sitúa entre la infancia y la edad adulta que vive una persona. Como es bien sabido Papalia y Wendkos (1988), esta etapa implica una serie de cambios físicos, fisiológicos y sociales, los cuales generan una serie de efectos en el desarrollo de una persona.

Si se revisamos los antecedentes teóricos, desde la sociología, el análisis de la adolescencia se centra principalmente en definir la relación que existe entre el joven y las generaciones que le anteceden, desde esta perspectiva es posible establecer diferentes tipologías de adolescentes, que varían con el momento histórico social en que se sitúan, por ejemplo, no es lo mismo hablar de un joven adolescente que vivió en los años setenta que otro de los años noventa.

La Organización Mundial de la Salud OMS (1997) complementa esta definición, señalando que la adolescencia es un periodo de rápido desarrollo en el que los jóvenes adquieren nuevas capacidades y se encuentran a muchas situaciones nuevas. Este periodo presenta oportunidades para progresar, pero también riesgos para la salud y el bienestar. Los adolescentes constituyen el 20% de la población mundial, de los cuales un 85% vive en países desarrollados, sin embargo, millones de adolescentes se encuentran afectadas por la pobreza, carencias educacionales, guerras, discriminación étnica y por razones de sexo.

Desde la perspectiva psicológica - de donde se planteará el presente el estudio- la adolescencia presenta una serie de elementos que la hacen distintiva de cualquier periodo de desarrollo. Observamos que los jóvenes presentan drásticos y rápidos cambios en el desarrollo físico, mental, emocional

y social, los que provocan ambivalencias y contradicciones en el proceso de búsqueda del equilibrio consigo mismo y con su entorno, lo que conlleva nuevos riesgos y oportunidades (Rodrigo, et al 2004).

Ahora bien, Papalia y Wendkos (1988), analizan como los principales cambios, los cuales marcan el desarrollo que sufre un niño, hasta construir su vida como adulto:

Es posible señalar que existen una serie de *cambios físicos*, los cuales se inician con la pubescencia, periodo que se caracteriza por un rápido crecimiento donde maduran las funciones reproductivas que dura aproximadamente dos años y finaliza con la pubertad. La edad media de inicio de la pubertad es de los 12 años para las mujeres y de 14 años para los varones. Entre los cambios fisiológicos de los hombres y de las mujeres destacan la maduración de los órganos sexuales.

Por otra parte, el niño comienza con el *desarrollo cognitivo*, el cual es definido como la capacidad de pensar en forma abstracta. Este hecho se alcanza ordinariamente durante la adolescencia, comienza desde los 11 años y finaliza aproximadamente en los 20 años. Los adolescentes pueden pensar entonces no sólo en función de lo que observan en una situación concreta, sino a través de otros procesos, plantearse preguntas, situarse desde diferentes puntos de vista y plantear hipótesis. Este mismo autor también enfatiza el *desarrollo moral* que se alcanza en esta etapa, como lo que se define como el desarrollo del un sentido individual.

Otro elemento esencial, que caracteriza la etapa del periodo adolescente, lo constituye el *desarrollo social y de la personalidad*. La búsqueda de la identidad, es la tarea más importante del adolescente; el trata

de responder la interrogante “quien soy en realidad”, aunque esta incógnita no se resuelve en la adolescencia sino que se repite a lo largo de toda la vida. En esta etapa están tratando de descifrar su mayor preocupación, que se constituye en realizarse en la vida.

Por otra parte González y Bueno (2004), analizan además cómo durante este periodo se modifican los lazos de identificación con los padres, aunque los adolescentes siguen siendo dependientes de estos, se establecen nuevas relaciones con los amigos. La amistad presenta una importancia que no tenía antes. Es en este tránsito donde el adolescente descubre el amor, y como se mencionó anteriormente la maduración cognitiva y la autonomía personal.

Como consecuencia de todos los cambios anteriormente señalados, y determinado además por la respuesta social de los cambios psicosociales y biológicos antes mencionados, a veces se producen desajustes y trastornos que generalmente no son graves, pero que pueden serlo en algunos casos.

Llevándolo al contexto de la presente investigación, Musitu (2002) señala que uno de los aspectos básicos que se consideran influyentes en la adolescencia es la alteración en el estado de ánimo y mayor implicación del adolescente en conductas “Riesgosas” para su integridad tanto física como psicosocial. A continuación se presenta los antecedentes proporcionados por este autor.

- **Estado de ánimo:** los adolescentes tienden a ser más versátiles emocionalmente que los niños o adultos. Experimentan estados de ánimo más extremos y cambios de humor más bruscos. También experimentan estados de ánimo depresivos con mayor frecuencia. Algunos de los factores que hacen más probables las alteraciones del estado de ánimo de los adolescentes, pueden ser explicados a partir

de problemas con el grupo de pares, problemas de rendimiento escolar y dificultades familiares. Cuantos más eventos vitales negativos experimenten, más probabilidades tienen de manifestar alteraciones en su comportamiento.

- **Riesgo:** como lo plantea Musitu, los adolescentes, en comparación con niños y adultos se implican mayormente en comportamientos temerarios, ilegales y antisociales. Además, es más probable que causen alteraciones del orden social y que se impliquen en conductas potencialmente perjudiciales para ellos mismo o para las personas que los rodean. Así, la adolescencia y primera juventud son los períodos donde más elevada es la prevalencia de una variedad de conductas de riesgo como; conductas violentas, conductas delictivas, consumo de sustancias, etc.

Como puede ser desprendido a partir de los antecedentes anteriormente expuestos, es posible fundamentar que la etapa de la adolescencia es etapa particularmente compleja, si se compara con los demás períodos del ciclo vital, lo cual no solo influye en la conducta del adolescente, sino también para las personas que lo rodean ya que estos tienden a ser rebeldes y a resistirse a la autoridad de los adultos.

2. CLIMA SOCIAL ESCOLAR

2.1 Antecedentes teóricos preliminares sobre el concepto de clima social escolar

Como es planteado por Cornejo y Redondo (2001), los fundamentos teóricos sobre el estudio del “clima social escolar” proceden de teorías psicosociales que asocian las necesidades y motivaciones de los sujetos con variables estructurales de tipo social. En específico, muchos estudios sobre clima se basan en el modelo «interaccionista» desarrollado por Kurt Lewin y posteriormente por Murray en la década del 30 en Estados Unidos (Nielsen y

Kirk 1974, citado en Cornejo y Redondo 2001). Este modelo busca examinar las complejas asociaciones entre personas, situaciones y resultados individuales. Magnusson y Endler (1977 citado en Cornejo y Redondo 2001) describen brevemente los elementos básicos del modelo interaccionista:

A) La conducta actual es una función de un proceso continuo de interacción multidireccional o de *feedback* entre el individuo y las situaciones en que se encuentra.

B) El individuo es un agente activo e intencional en este proceso interactivo. iii) Por parte de la persona, los factores cognitivos y motivacionales son determinantes esenciales de la conducta.

C) Por parte de la situación, el significado psicológico de la percepción de las situaciones por parte del sujeto es un factor importante y determinante. Lewin introduce el concepto de «atmósfera psicológica», definiéndolo como «...una propiedad de la situación como un todo» (Lewin, 1965:71) que determinará, en importante medida, la actitud y conducta de las personas. Es este mismo autor quien destaca la importancia de *la subjetividad de la persona en la comprensión de su espacio vital*.

Desde entonces son muchos los autores y enfoques que entienden que el ambiente y su interacción con las características personales del individuo son determinantes fundamentales de la conducta humana. En el campo de la educación y la psicología educacional, las tendencias actuales en el estudio de la calidad educativa se han hecho parte de este deseo de comprender mejor las influencias del entorno social cercano en las conductas y actitudes de las personas. Son variados los estudios que se centran en las características de los centros educativos (a nivel organizacional y de aula) y su relación con los resultados de la institución, en términos de logros de aprendizaje, bienestar personal entre sus miembros, eficacia en la gestión, etc. De ahí que el estudio del clima se esté convirtiendo en una de las áreas de investigación educativa de mayor relieve en el ámbito internacional.

Por su parte, Walberg (1982, citado en Peralta 2004) puso en orden la información correspondiente a los ambientes de aprendizaje, clasificándolos con distintas denominaciones:

a) *clima de clase*: percepción del estudiante de los aspectos psicosociales del grupo de clase que influyen en el aprendizaje;

b) *clima escolar*: percepciones del profesor o estudiante de la moral escolar o del ambiente sociológico que afecta al aprendizaje;

c) *clima abierto*: decisiones conjuntas profesor-estudiante respecto a metas, medios y ritmos de aprendizaje, en lugar de control sólo por parte del profesor o del estudiante;

d) *clima docente*: tipo de clima (autoritario o laissez faire) que controla el proceso de aprendizaje;

e) *clima de hogar*: conductas y procesos desarrollados por parte de los padres que proporcionan estimulación intelectual y emocional para el desarrollo general de sus niños y del aprendizaje escolar.

2.2 Definición y características del concepto de clima social escolar

Como fue señalado en la introducción de esta investigación, desde la década de los noventa, los medios de comunicación masivos - principalmente televisión y diarios - vienen dando cuenta de un creciente aumento del fenómeno de violencia escolar. El fenómeno de violencia escolar se hace patente a partir de una serie de hechos que configuran un ambiente social marcado por el estrés, la presión psicológica, situaciones de violencia sufrida por parte de los estudiantes o por parte de los profesores.

Como señala Hernández y Sancho (2004), esta imagen nos habla de un “clima escolar” que parece poco propicio para una convivencia que facilite el aprendizaje de todo el alumnado y el bienestar del profesorado en el desempeño de su tarea educadora. De esta manera los medios han ido construyendo un arquetipo sobre el clima social escolar que tiende a mostrarse en términos de conflicto.

Hernández y Sancho (2004), señalan que en este marco el clima escolar se asocia de forma importante y casi exclusiva al clima de violencia que se vive en las aulas, fruto de la falta de disciplina por parte del alumnado y de las condiciones institucionales adecuadas para que el profesorado pueda ejercer su autoridad. Sin embargo, y como será abordado posteriormente, el clima social escolar no sólo se asocia al cumplimiento de las normas disciplinarias o al respeto hacia la autoridad escolar, sino como se percibe de manera global, un concepto que se refiere a las condiciones organizativas y culturales del centro.

El concepto de clima social escolar, es definido y entendido desde varias perspectivas, las cuales varían según el abordaje teórico, metodológico o disciplinario. Sin embargo, indistintamente a la diversidad conceptual, podemos distinguir que el concepto de clima social escolar, tiene tres elementos comunes en su análisis; el primero las percepciones, el segundo la dimensión relacional y tercero el conjunto de personas y sus características psicológicas y conductuales que componen la comunidad educativa.

A continuación se presenta una revisión con las distintas definiciones del concepto de clima social escolar.

CUADRO N°1

Definición	Autor
El ambiente total de un centro educativo determinado por todos aquellos factores físicos, elementos estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso dinámico específico, confieren un	(Fernández Díaz, 1994)

peculiar estilo o tono a la institución condicionante a su vez de distintos productos educativos.	
El clima es la calidad general del centro que emerge de las relaciones interpersonales percibidas y experimentadas por los miembros de la comunidad educativa. El clima se basa en la percepción colectiva sobre las relaciones interpersonales que se establecen en el centro y es un factor influyente en los comportamientos de los miembros de la comunidad educativa.	(Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega, 2006)
La percepción por parte de los alumnos y profesores de bienestar personal, sentimientos positivos, de sentirse aceptado, y ser valioso para los demás en la convivencia diaria.	(Trianes, 2000)
“La percepción que los miembros de la institución escolar tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales. Tales percepciones se basarían en la experiencia que el propio individuo desarrolla de la interacción”.	Arón, A.M. & Milicic, N. (1999).
“...la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan”.	Cornejo, R. y Redondo, M.J. (2001).
El clima social escolar está compuesto por el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico confiere un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos	(CERE, 1993)
El reflejo en el día a día de la forma en que los estudiantes, el profesorado y las familias sienten la escuela.	(Gonder, 1994, en Hernández y Sancho 2004)

Como puede ser analizado a partir de las definiciones anteriores el “Clima social escolar” nace a partir del ambiente general del colegio, haciendo

énfasis también en el ámbito institucional (clima organizativo del colegio), tomando en consideración aquellos factores tangibles como los espacios o equipamiento del establecimiento. Muy importante dentro de la definición de clima social escolar, son las relaciones interpersonales que se desarrollan entre *alumno-alumno, profesor-profesor y alumno profesor y el resto de las interacciones que se den con el resto de la comunidad educativa.*

Como fue planteado anteriormente, la dimensión individual, es decir los factores cognitivos y motivacionales son determinantes de la conducta, como lo plantea Peralta (2004) “en cada contexto las personas perciben e interpretan las relaciones interpersonales que se establecen. Así se distingue lo que es el clima escolar centrándose en el ámbito de la institución escolar (clima organizativo o de centro) o ciñéndose a microcontextos, tales como el aula, que constituyen aspectos más restringidos de este concepto. Es posible que en función del sector de la comunidad educativa que interprete el marco de esas relaciones interpersonales puedan darse discrepancias, por ejemplo, que profesores, alumnos o padres discrepen en las percepciones que tienen de ese clima. Por tanto, el «*clima de clase*» lo componen esos factores de tipo afectivo, sentimental, actitudinal y también de tipo valorativo y normativo que proporcionan coherencia y consistencia, en unos casos, a la vida del grupo y, en otros casos, efectos contrarios o centrífugos que producirán segregación, rivalidad y ruptura grupal. Por ello, este tipo de relación entre los componentes del grupo puede variar desde el extremo o polo de óptimas relaciones entre la mayoría de los componentes del grupo, en un caso, hasta el otro extremo en el que la vida del grupo acaba rompiéndose y disgregándose en función de los intereses, necesidades y vicisitudes por las que va atravesando”.

2.3 Tipologías de clima social escolar

En los establecimientos escolares existen diferentes percepciones de los actores referentes a distintos subsistemas. El Clima Social Escolar se compone así de variados microclimas, que pueden ser protectores u obstaculizadores del

desarrollo organizacional, independientemente del clima general característico o Clima de Centro.

Existen dos tipos de climas sociales escolares los cuales se han definido y abordado en distintos estudios, a saber:

- **Clima de Centro:** Se entiende como el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por todos aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico confieren un peculiar estilo o tono a la institución, condicionante a su vez de los distintos productos educativos (Cere, 2003).
- **Clima de Aula:** En términos generales, un Clima de Aula favorecedor del desarrollo personal de los niños y niñas, es aquel en que los estudiantes perciben apoyo y solidaridad de parte de sus pares y profesores, se sienten respetados en sus diferencias y falencias, así como identificados con el curso y su escuela. Además, sienten que lo que aprenden es útil y significativo (Ascorra, Arias y Graff, 2003); tienen percepción de productividad, de una atmósfera cooperativa y de preocupación, sienten que los profesores están centrados en sus necesidades y que hay una buena organización de la vida de aula (Johnson, Dickson y Johnson, 1992; en Arón y Milicic, 1999).

Por otra parte, Milicic y Arón (2000) realizan un aporte al definir dos tipologías más en términos de clima social escolar. Dichas definiciones provienen de estudios realizados en Chile, por tanto tienen gran relevancia contextual. Sin embargo dicha tipología corresponde a una definición teórica, la cual no es posible extrapolar a los estudios cuantitativos (al menos por ahora), a saber:

- **Clima Social Nutritivo:** se percibe un clima de justicia, reconocimiento explícito de los logros, predomina la valoración positiva, la tolerancia a los errores, sensación de ser alguien valioso, sentido de pertenencia, conocimiento de las normas y consecuencias de su transgresión, flexibilidad de las normas, sentirse respetado en su dignidad, en su individualidad y en sus diferencias, favorece el crecimiento personal y la creatividad y permite el enfrentamiento constructivo de conflictos.
- **Clima Social Tóxico:** es caracteriza por la percepción de injusticia, ausencia de reconocimiento y/o descalificación, predomina la crítica, sobre focalización en los errores, sensación de ser invisible, sensación de marginalidad, de no pertenencia, desconocimiento y arbitrariedad de las normas y las consecuencias de su transgresión, rigidez de las normas, no sentirse respetado en su dignidad, en su individualidad y en sus diferencias, falta de transparencia en los sistemas de información, uso privilegiado de la información, interfiere con el crecimiento personal, pone obstáculos a la creatividad y no enfrenta los conflictos o los enfrenta autoritariamente.

2.4 Desarrollo teórico del concepto de clima social

Como se señaló anteriormente, el contexto es de excepcional importancia en el estudio de la conducta del sujeto, tanto para caracterizar la conducta en sí misma como para captar el valor de significación que tal conducta toma en el grupo de social de referencia (Cassullo, Alvarez y Paman, 1998; Roda, 1985). La conducta humana se da en un espacio o contexto interviniente y significativo para el individuo, siendo el sujeto interactivo en el sentido que asimila, juzga e intenta modificar sus propios contextos a la vez que a sí mismo.

El clima social es una de las más importantes conceptualizaciones en el estudio de la conducta humana en contextos sociales. Surgido de la Ecología Social, se constituye en un enfoque que estudia la conducta humana desde diferentes perspectivas.

El primer estudio que se realizó sobre el tema fue desarrollado por Kurt Lewin por los años 30 (Cornejo y Redondo, 2001; Cassullo, Alvarez y Pasmán, 1998). Este autor se propuso caracterizar el campo psicológico tomando en cuenta algunos factores tales como objetivos, estímulos, necesidades, relaciones sociales y por sobretodo, una característica más general del campo: “la atmósfera facilitativa, tensa u hostil”.

Según Casullo (1998) el clima social ha sido también estudiado por Moos y colaboradores por lo menos en 180 investigaciones realizadas en ambientes hospitalarios, residencias estudiantiles, comunidades terapéuticas, centros de rehabilitación, centros psiquiátricos y prisiones norteamericanas, con el fin de analizar las modificaciones de conducta que se producen en las personas como resultado de los cambios en algunas dimensiones importantes en el clima social en el cual se desarrollan programas de tratamiento.

Moos definió el clima social como la personalidad del ambiente en base a las percepciones que los habitantes tienen de un determinado ambiente y entre las que figuran distintas dimensiones relacionales. “Así una determinada clase de un centro escolar puede ser más o menos creativa, afiliativa, orientada a las tareas, etc. Asimismo, una familia específica puede ser mas o menos controladora, cohesiva, organizada, etc. El objetivo de Moos y sus colegas ha sido encontrar invariantes de tales atributos a través de diferentes ambientes sociales.

Según señala Cassullo (1998) al evaluar a los sujetos en contextos específicos podemos identificar y caracterizar la gama de relaciones interpersonales percibidas y valoradas por aquellos. Uno de los aspectos más importantes al abordar el estudio del clima, es la posibilidad de vincularlo con

otras variables, ya no desde la perspectiva de lo percibido, sino centradas en características objetivas. Con el fin de hallar empíricamente estas características, Moos desarrolló una serie de trabajos que han permitido establecer las más importantes dimensiones de clima social. Situaciones de tratamiento: Comunitario, Psiquiátrico. Instituciones: Correccionales de adultos y adolescentes Compañías militares Residencias de ancianos, Contextos educativos. Ambientes comunitarios: Familia, Trabajo Grupos sociales y terapéuticos.

2.5 El rol socializador de los establecimientos escolares

La evidencia empírica demuestra que los establecimientos escolares ejercen un rol de suma relevancia en el contexto de socialización del estudiante (Moreno, et al. 2009). Esta institución condiciona en gran medida el aprendizaje de normas y valores dada la intensa permanencia de las dos primeras décadas de la vida del individuo, influyendo profundamente en el proceso evolutivo y madurativo del adolescente, así como sus visiones, actitudes y relaciones sociales (Carrasco, Barriga y León, 2004).

Dichos procesos de socialización escolar, se ven afectados por espacios sociales de convivencia conflictivos, que son causados por el actual escenario escolar de las sociedades modernas (Cornejo, Redondo, 2001), lo cual redundaría en problemas de desarrollo psicosocial para los estudiantes (Berguer, et al. 2009). En este escenario donde el constructo de clima social cobra gran relevancia, por cuanto se ha demostrado los efectos positivos sobre el bienestar socioemocional de los estudiantes, profesores y la comunidad educativa en general (Trianes, Blanca, Morena, Infante y Raya, 2006).

3. Violencia Escolar

Como es posible apreciar a partir de los medios de comunicación masiva, los fenómenos de violencia escolar se han “popularizado” en gran medida. De alguna manera, las redes sociales se han hecho presentes en este tipo de comportamientos, generando espacios para hacer explícitos este tipo de comportamientos en los liceos.

Es pertinente partir aclarando que violencia escolar no es un fenómeno exclusivo de la escuela, sino que es un fenómeno social que está presente en los distintos ámbitos de las relaciones humanas y que se reproduce en las escuelas y liceos. Por tanto es necesario realizar una revisión teórica del concepto, a fin de analizar sus alcances.

La autora Trianes (2000) da cuenta en sus estudios, que la conducta agresiva es una estrategia empleada en la resolución de conflictos interpersonales destinada a la consecución de un objetivo personal (proactiva) o bien una medida destinada a hacer frente o dar respuesta a una agresión (reactiva). Dichas autoras, para catalogar un acto como agresivo, se fijan en la intencionalidad y los efectos dañinos de dicho acto, y que tenga una valoración social negativa.

3.1 Definición de la Violencia

La violencia escolar se ha convertido en un problema complejo y persistente (Álvarez, Álvarez, González, Núñez, González, 2006), el cual afecta

la sana convivencia escolar entre los actores de la comunidad educativa. Para Ortega (2001) es posible distinguir este fenómeno a partir de dos aspectos bien diferenciados, el primero relativo a las agresiones directas entre las personas y el segundo respecto de las agresiones dirigidas hacia los elementos organizativos del centro escolar. Para las agresiones entre las personas, vemos como se manifiesta a partir de amenazas, malos tratos, acosos y abusos entre los integrantes de la comunidad educativa (alumnos, profesores, personal administrativo o de servicios). Para la dimensión organizativa a partir del vandalismo, o violencia contra las normas del centro; violencia interpersonal y la violencia contra las tareas escolares; indisciplina, o violencia contra las normas del centro.

El modelo conceptual y metodológico –señalamos conceptual y metodológico ya que estos autores proponen un instrumento de medición a partir de esta propuesta teórica- utilizado por Álvarez, Álvarez, González, Núñez, González, (2006), desarrolla una distinción entre tres tipos de violencia: verbal, física y psicológica. La verbal referida a comportamientos que buscan dañar a través de la palabra (insultos, sobrenombres), la violencia física (directa e indirecta) en donde el agresor practica una agresión material para producir daño, y la violencia psicológica se refiere a actos como ignorar, rechazar o amenazar.

Para Ortega (2001) es posible distinguir este fenómeno a partir de dos aspectos bien diferenciados, el primero relativo a las agresiones directas entre las personas y el segundo respecto de las agresiones dirigidas hacia los elementos organizativos del centro escolar. Para las agresiones entre las personas, vemos como se manifiesta a partir de amenazas, malos tratos, acosos y abusos entre los integrantes de la comunidad educativa (alumnos, profesores, personal administrativo o de servicios). Para la dimensión organizativa a partir del vandalismo, o violencia contra las normas del centro;

violencia interpersonal y la violencia contra las tareas escolares; indisciplina, o violencia contra las normas del centro.

Díaz-Aguado (2005b) se refiere principalmente a la violencia que se da en los establecimientos educativos y principalmente en el tipo de violencia que se da entre iguales (estudiante – estudiante), realizando un análisis sobre lo que se ha denominado con el término en inglés como bullying, el cual se caracteriza por los siguientes elementos:

1. Suele incluir conductas de diversa naturaleza (burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento, insultos);

2. Los problemas generados se originan problemas que se repiten y sostienen en el tiempo;

3. Supone un abuso de poder, al estar provocada por un alumno (el matón), apoyado generalmente en un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa, que no puede por si misma salir de esta situación;

4.- Se mantienen debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a lo agresores y a las víctimas sin intervenir directamente.

Según lo planteado por este mismo autor, en la realidad española, el patio del recreo, es el escenario más frecuente para las agresiones físicas y la exclusión directa, mientras que los insultos, los moteos y las agresiones a las propiedades se producen con mayor frecuencia en el aula. Cabe destacar que en el ocio los adolescentes declaran vivir menos situaciones de agresión entre iguales que en la escuela, con la excepción de las coacciones con amenazas o con armas, en las que sucede lo contrario.

Según Trianes (2000) la Violencia es una conducta aprendida socialmente, no es natural al ser humano. Es necesario dar cuenta, que si bien existen diferentes tipos de violencia a continuación se analizará la violencia relacional.

Por lo tanto, se definirá por violencia relacional el comportamiento deliberado y de abuso de poder y de fuerza, en donde una o más personas dañan, dominan o someten a otra u otras. En el ámbito educativo nos encontramos con diferentes tipos de violencia:

- **Violencia vertical:** es el abuso de poder y/o la fuerza que se da entre sujetos que están en diferente posición jerárquica (profesor/a - alumno/a, director/a - profesor/a, director/a – estudiantes).

- **Violencia horizontal:** agresiones intencionadas entre iguales.

- **Matonaje, hostigamiento o acoso (bullying):** es cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido por una persona o grupo más fuerte o con poder y en forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado en contra de otro/a más débil. Estas situaciones también se reproducen en el espacio virtual (ciber bullying). Para que un acto de violencia se constituya en bullying requiere, a lo menos, tres condiciones:
 - Actos intencionales que tienen el objetivo de herir, denigrar, burlar, maltratar a otros.
 - Actos que son reiterados (no es un evento aislado).
 - Actos en los cuales el agresor tiene más poder que la víctima.

- **Violencia pasiva o por omisión:** Refiere a la negligencia, indiferencia, abandono y/o falta de solidaridad en las relaciones humanas. Este es un tipo de violencia frecuentemente silenciada y a veces naturalizada desde los adultos/as hacia niños, niñas y jóvenes.

- ***Dinámica de los actores involucrados en un hecho de violencia:*** Con respecto a las situaciones de violencia y maltrato, el modelo de sistemas abusivos es un importante aporte para entender la dinámica de los actores involucrados. Se entiende que existen tres tipos de actores:
 - El abusador: persona que está en posición de poder en relación a otra.
 - La víctima: persona que se encuentra en una situación de dependencia en relación al abusador y,
 - Los terceros: personas que son o pueden ser testigos de la situación. Estas suelen ser cercanas a la víctima.

Por otra parte, podemos definir violencia escolar como Charlot (2002, citado en Varela, Farren, Tijmes 2010) propone ver el fenómeno de violencia escolar de acuerdo al vínculo que se puede establecer entre la violencia y la escuela. En relación con esto describe tres formas posibles de relación: violencia *en* la escuela, *hacia* la escuela y *de* la escuela. Esta mirada permite entender mejor las posibles manifestaciones del fenómeno, en donde ya no sólo se acota a un fenómeno de agresión entre pares, sino que también abarca a otros actores del sistema escolar, como por ejemplo a los profesores o a toda la institución

Ajenjo y Bas (2005) en Varela, Farren y Tijmes 2010) proponen las siguientes dimensiones y niveles de violencia escolar:

- **Violencia física:** Se refiere a cualquier daño directo hacia cualquier integrante de la comunidad escolar fruto de la agresión de otro actor -o grupo- del sistema escolar en el espacio escolar. Considera “formas de victimización directa, como amenazar o agredir con armas y pegar; y formas indirectas de victimización, como romper y robar cosas (pertenecientes ya sea a otros agentes educativos, como a la institución

escolar)” (Araos & Correa, 2004, p.43, citado en Varela, Farren y Tijmes 2010).

- **Violencia material:** Es aquella agresión dirigida hacia la infraestructura o bienes de la escuela, tales como el rayar paredes, destruir inmuebles en salas o en otro espacio del colegio, entre otros.
- **Violencia psicológica:** Alude a aquellas agresiones que van desde lo verbal hasta la exclusión social o aislamiento de otro. Ofensas, apodosos burlescos, humillaciones, exclusión de participar en juegos, entre otros, son algunos ejemplos de este tipo de agresión.
- **Violencia mixta:** Este tipo de agresión considera la violencia de tipo física y psicológica. Dentro de esta agrupación estarían las amenazas y constantes acosos con posibles agresiones físicas o de tipo sexuales. Incluye entonces dos formas de violencia físico-psicológicas: amenazar con el fin de intimidar y/ u obligar, y acosar y/ o agredir sexualmente.

Este mismo autor además, destaca que es relevante también identificar distintos niveles de violencia. Si bien se reconoce que la sola presencia de fenómenos de agresión entre los distintos actores del sistema, es importante establecer la existencia de violencia, luego su gravedad y posteriormente su reiteración. De esta forma, los niveles de violencia escolar estarán compuestos según su:

Intensidad: Da cuenta de la gravedad del acto violento, donde a medida que sean más graves aquellos hechos de violencia la intensidad será mayor. Eventos de mayor intensidad van más allá de la transgresión de una norma escolar, sino que pueden traspasar ciertas leyes civiles, como por ejemplo: porte de armas, consumo drogas, peleas entre pandillas, entre otros.

Frecuencia: Da cuenta de la periodicidad de los actos violentos, es decir, cuán a menudo se presentan este tipo de situaciones. Por ejemplo, cuán sistemáticamente se dan situaciones de acoso físico y/o psicológico a los más débiles. Si las agresiones se dan habitualmente, se puede hablar entonces de una violencia de carácter fuerte o más grave.

Capítulo IV: Estudio empírico

IV.1 Introducción

Este capítulo presenta el estudio empírico de la investigación. Este apartado informa sobre los insumos metodológicos que permitirán dar respuesta a los objetivos generales y someter a prueba empírica las hipótesis de investigación. En este apartado se presenta primeramente el sistema de objetivos de la investigación, los cuales se han redactado bajo la siguiente lógica; en un primer nivel de abstracción se presentan los objetivos generales, y en un nivel más concreto de abstracción se presentan los objetivos específicos de investigación, los cuales cumplen la función de responder a los objetivos generales.

Un segundo punto de este apartado lo constituye el diseño de investigación, el cual se abocará a definir como la estrategia de investigación a seguir. Seguido del diseño de investigación se realizará el análisis de las variables en estudio. Este análisis consistirá en la definición conceptual de las variables generales y variables intermedias del estudio, además se entregará una clasificación metodológica de las variables según sea su función, dependiente o independiente.

Finalmente se presentarán los instrumentos de recolección de información, para efectos del estudio se presentarán las dos escala trabajadas, escala de conducta violenta delictiva y escala de clima social escolar. Esta descripción entregará información sobre su definición conceptual, antecedentes sobre las normas de puntuación y los criterios de rigor científico, confiabilidad y validez. Dichos criterios informarán sobre la confiabilidad y validez en población española, pues es objetivo de esta tesis establecer las características psicométricas de las escalas en población chilena.

Finalmente, se trabajará informando sobre las técnicas y análisis estadísticos utilizados para dar responder los objetivos de investigación.

IV.2 Objetivos de investigación

IV.2.1 Objetivos general

- Analizar las propiedades psicométricas de confiabilidad y validez de la escala para evaluar clima social escolar para una posible adaptación en población chilena el año 2010.

IV.2.2 Objetivos específicos

- Describir y comparar el clima social escolar y los niveles de violencia escolar en los distintos establecimientos educacionales de la muestra en estudio.
- Estimar los niveles de confiabilidad de la escala de clima social escolar.
- Confirmar la estructura teórica del instrumento analizando su validez de constructo.
- Confirmar la validez de criterio a través de la correlación con otras escalas de medida.

II.3 Diseño de investigación

La estrategia seleccionada para dar respuesta a los objetivos de investigación y someter a prueba empírica las hipótesis formuladas, dice relación con la selección de un diseño de investigación de tipo *no experimental*, por cuanto se analizará las variables clima social escolar, y conducta delictiva violenta en el aula en su ambiente natural.

Por otra parte se consideró un *diseño transeccional*, ya que la aplicación de los instrumentos de medición se realizó en un periodo de tiempo, sin analizar la evolución o comportamiento en el tiempo de las variables en estudio.

II.4 Variables

Las variables medidas en este estudio serán definidas de acuerdo a sus diferentes funciones al interior de la investigación. A continuación se presenta la definición conceptual de las variables generales del estudio. Dicha definición es importante por dos motivos, el primero permitirá situar al lector en el contexto de respuesta del individuo, el dialogo entre la teoría y los instrumentos de medición.

II.4.1 Definición conceptual de las variables

II.4.1.1 Clima escolar

Según la definición elaborada por Arón y Milicic (1999), se refiere a la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales, en este caso, el colegio. La percepción del clima social incluye la percepción que tienen los individuos que forman parte del sistema escolar sobre normas y creencias que caracterizan el clima escolar.

Para efectos de esta medición, la variable general de clima social escolar operacionaliza a través de dos variables intermedias, Clima social del liceo, que se refiere a la percepción del estudiante con respecto a la capacidad de ayuda en el establecimiento, respeto, entre otras. La segunda variable intermedia se define como clima social referente al profesorado y tiene que ver con las relaciones sociales desarrolladas entre el profesor y el alumno.

II.4.1.2 Conducta delictiva violenta en establecimientos escolares

Según Moreno et. al (2009) se refiere al ambiente percibido de los individuos en relación a comportamientos desadaptados de los estudiantes, tales como insultos a profesores, daño de mobiliario escolar y confrontación directa hacia otros estudiantes.

Dicha variable general se operacionaliza a partir de dos variables intermedias, la primera de ellas *Conducta violenta disruptiva*, relativa los comportamientos delictivos de los estudiantes en el contexto escolar. La variable *Victimización*, referida a la percepción de potencial daño que pudiese sufrir por parte de sus compañeros.

II.4.1.3 Variables sociodemográficas

En términos conceptuales, se trata de variables que permitirán caracterizar y clasificar a los estudiantes según colegio, curso, sexo, edad, etnia y procedencia geográfica. La importancia de estas variables radica en la comprobación de asociación con las variables clima social escolar, relaciones con los profesores, conducta violenta disruptiva y victimización.

II.4.2 Definición metodológica de las variables en estudio

II.4.2.1 Variables independientes

Las variables que producen efectos sobre el clima social escolar, el clima social relativo al profesorado, victimización y las conductas violentas disruptivas son las siguientes:

a) Edad: esta variable tiene seis niveles (14, 15, 16, 17, 18 y 19 años)

b) Sexo: esta variable tiene dos niveles (mujer, hombre)

c) Dependencia: esta variable tiene cuatro niveles (municipal, particular subvencionado, particular no subvencionado o particular pagado, corporación privada)

d) Curso: esta variable tiene cuatro niveles (primero medio, segundo medio, tercero medio y cuarto medio)

e) Etnia: esta variable tiene dos niveles (indígena, no indígena)

f) Estructura familiar: esta variable tiene dos niveles (familia monoparental y familia intacta)

g) Procedencia: esta variable tiene dos niveles (urbano, rural)

II.4.2.2 Variables dependientes

Este set de variables de acuerdo con esta clasificación, se definen como las variables que se tratan de cambiar a partir de las variables independientes.

a) Clima social del liceo: esta variable tiene 32 niveles (desde los 8 puntos hasta los 40)

b) Relaciones con los profesores: esta variable tiene 32 niveles (desde los 6 puntos hasta los 30 puntos)

c) Conducta violenta disruptiva: esta variable tiene 52 niveles (desde los 13 puntos hasta los 65 puntos)

d) Victimización: esta variable tiene 24 niveles (desde los 6 puntos hasta los 30 puntos)

II.5 Instrumentos de recolección de datos

Para responder los objetivos de investigación se trabajó con dos instrumentos de medición, escala para medir clima social escolar y escala para medir conducta violenta delictiva.

II.5.1.1 Escala de Clima Social Escolar (Cescce)

Cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar (CECSCE), elaborada originalmente a partir de los ítems del cuestionario California School Climate and Safety (Furlong y Morrison, 1995; Rosenblstt y Furlong, 1997) y construido por Trianes, Blanca, Morena, Infante, Raya (2006). El CECSCE, es una escala que permite medir el clima social a través de la percepción de los estudiantes. El análisis conceptual de las soluciones factoriales obtenidas a partir de la muestra de población española, dan cuenta de los *aspectos del centro escolar*, los cuales se refieren a la capacidad de ayuda, respeto entre pares, sentimiento de bienestar. El segundo factor se refiere a la percepción de los estudiantes con respecto a los profesores; exigencia académica, justicia, y accesibilidad de estos mismos en su trato con los estudiantes.

II.6.1.2 Normas de puntuación y corrección de la escala

Esta escala está compuesta por 14 reactivos, con una escala de medición de 1 – 5 (Nunca=1, Muy pocas veces=2, algunas veces=3, Bastantes veces=4, Muchas veces=5). Los ítems de la escala se subsumen en dos factores, el primero relativo al profesorado y el segundo relativo a aspectos generales del centro escolar.

Las puntuaciones para medir las dos variables intermedias se obtienen sumando los siguientes ítems:

Clima social relativo al profesorado: 2 + 3 + 4 + 8 + 13 + 14

Clima social relativo al centro escolar: 1 + 5 + 6 + 7 + 9 + 10 + 11 + 12

II.6.1.3 Confiabilidad y validez

La confiabilidad por consistencia interna alfa de cronbach es aceptable, para el factor aspectos del centro escolar es de 0,77 y 0,72 para el factor profesorado.

II.6.4.1 Escala de conducta delictiva y violenta en la escuela

La escala de conducta delictiva violenta fue desarrollada por Rubini y Pombeni (1992) y adaptada a la realidad española por el grupo de investigación LISIS, Universidad de Valencia, Facultad de psicología.

Esta escala permite medir la conducta delictiva violenta en la escuela a través de la estimación de comportamientos desadaptados de los estudiantes, tales como insultos a profesores, daño de mobiliario escolar y confrontación directa hacia otros estudiantes.

El instrumento está compuesto por dos sub-escalas; conducta violenta disruptiva (ejemplo de un ítem “He agredido y pegado a los compañeros de la escuela”), victimización (ejemplo de un ítem “Se burlaron de mí en clase o me hicieron daño”).

II.6.4.2 Normas de puntuación y corrección de la escala

La escala de conducta delictiva violenta está compuesta por 19 reactivos medidos en una escala de medición que oscila entre los valores 1 – 5 (siempre=5, muchas=4, algunas=3, pocas veces=2, nunca=1). El tiempo de aplicación de esta escala es de siete minutos y va dirigido a población desde los 11 años hasta los 20 años de edad.

Las normas de puntuación de las sub-escalas, se realizan a través de la sumatoria de los siguientes ítems:

Conducta violenta disruptiva: ítem 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13

Victimización: 14, 15, 16, 17, 18, 19

II.6.4.3 Confiabilidad y validez

Fiabilidad: La fiabilidad de la escala global según el alpha de Cronbach es de .87. La fiabilidad de las dimensiones es la siguiente: Conducta Violenta/Disruptiva (.84) y Victimización (.82).

Validez: La dimensión victimización muestra correlaciones positivas con la presencia de sintomatología depresiva y de estrés percibido. La dimensión conducta violeta correlaciona negativamente con la actitud positiva hacia la autoridad, la autoestima familiar y el apoyo familiar.

II.6 Universo y muestra

Participaron en la investigación un total de 977 estudiantes adolescentes, de ambos sexos (51% varones y 49% damas) de edades comprendidas entre los 14 y los 19 años, (promedio igual a 15,91; desviación estándar de 1,3 años). Los estudiantes pertenecen a ocho establecimientos de enseñanza media (la muestra comprende cuatro cursos por establecimiento, de 1º a 4º año de enseñanza media) de las capitales provinciales de la región de la Araucanía Chile. La distribución de colegios según tipo de establecimiento es la siguiente; particular subvencionado (38%), público (30,3%), privado (19,3%) y corporación privada (12,5%). Por otra parte, un considerable 18,1% proviene de sectores rurales y además 17% de los estudiantes se considera indígena.

II.7 Procedimiento de recogida de información

Los colegios que participaron del presente estudio, lo hicieron de manera voluntaria y tras la aprobación de los directores de cada uno de los establecimientos. El equipo de investigación se comprometió a devolver la información a través de dos mecanismos; entrega de informes ejecutivos de investigación y una jornada de devolución de información. Una vez obtenida la aprobación y coordinado el día en que los liceos consideraban prudente aplicar los instrumentos de recolección de información, dos estudiantes de último año de la carrera de Trabajo Social, y dos académicos de la Universidad de La Frontera, acudían a los distintos establecimientos a aplicar los cuestionarios seleccionados para responder los objetivos de investigación. Es pertinente señalar que la aplicación de los cuestionarios, se realizó durante el primer periodo de clase, informándose a los estudiantes los alcances del estudio y la posibilidad de dimitir a la aplicación de los instrumentos en caso de no querer participar en la investigación.

II.8 Procedimientos de análisis de datos

El plan de análisis de los datos contemplaron los siguientes niveles de análisis, los cuales se aplicaron en concordancia con los objetivos de investigación:

II.8.1 Análisis exploratorio de datos (AED)

Antes de realizar cualquier procedimiento de análisis de datos, se propone una fase de pre-análisis de datos, o como lo definen Figueras y Gargallo (2003) análisis exploratorio de datos, con el objetivo de detectar posibles fallos en la codificación en los datos, revisar métodos de tratamiento de datos perdidos, identificación de casos atípicos y comprobación de supuestos de los pruebas paramétricas y técnicas multivariantes (normalidad, linealidad y homocedasticidad).

II.8.2 Análisis unidimensional

Medidas de tendencia central; moda y mediana. Medidas de dispersión; desviación estándar, máximos y mínimos. Medidas de posición: percentiles.

Este análisis se justifica por cuanto el análisis de datos exploratorio, se nutre de este tipo de técnicas para controlar posibles errores no estadísticos tanto en la toma de datos como en el proceso de codificación. Con respecto al análisis de datos descriptivo, este será utilizado con el objetivo de analizar las escalas; construcción indicadores, cálculo de sub-escalas.

II.8.3 Análisis bi-dimensional

Pruebas paramétricas (Correlación r de Pearson y análisis de regresión lineal, prueba t de student para muestras independientes). Para este tipo de análisis se considerará pruebas de hipótesis para comprobar la normalidad de las variables.

Las pruebas paramétricas propuestas, puntualmente, en el caso de la correlación de Pearson y la regresión lineal, permitirán comprobar la hipótesis correlacional y causal del presente estudio. En relación a la prueba t de student para muestras independientes, esta se utilizará para los métodos de estimación de la confiabilidad de los instrumentos de medición.

II.8.4 Análisis multidimensional

Análisis factorial exploratorio (cuantificación y determinación de variables subyacentes a los datos) Análisis de regresión lineal múltiple.

Este nivel de análisis, se utilizará con dos objetivos, para el caso del análisis factorial exploratorio; estimación de la validez de constructo, y cálculo del peso relativo de los factores obtenidos para la elaboración de índices sociales.

Los cálculos se efectuarán a través del programa SPSS en su versión 11.0.

Capítulo V: Análisis de datos

IV.1 Introducción

Este apartado presenta los resultados del estudio. El primer segmento, informa sobre la caracterización sociodemográfica de la población, la cual tiene como finalidad, situar al lector en el contexto de estudio y analizar el clima social escolar a partir de los distintos perfiles que otorgan dichas variables. Seguido de lo anterior, se dará cuenta del análisis descriptivo de la encuesta. En él se encontrará las principales tendencias en términos de clima social percibido por los estudiantes.

La segunda parte del capítulo, da cuenta del análisis psicométrico del “Cuestionario para evaluar clima social del centro escolar”. Para lo cual, inicialmente se realizarán análisis de confiabilidad de la escala, y posteriormente de validez, comparando los hallazgos obtenidos en población española.

El análisis psicométrico antes mencionado, se realizará a partir del *análisis exploratorio de datos*, el cual tiene como propósito revisar previamente los datos antes de aplicar cualquier técnica estadística (detección de errores de digitación y casos atípicos). Lo anterior con el objetivo de evitar distorsiones de los resultados obtenidos. Posteriormente se realizó el análisis de *confiabilidad* de la escala. Para la realización de dicho análisis se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach, combinado con el método de correlación ítem total, a fin de analizar el aporte de cada uno de los ítems en la medición del rasgo de clima social escolar. Además se utilizó el método de análisis de grupos extremos, el cual consiste en estimar la capacidad del instrumento de discriminar entre los sujetos que se encuentran entre el 25% inferior y 25% superior del instrumento.

Para analizar la *validez de constructo* de las escalas, se trabajará a partir del método análisis factorial exploratorio a través de las siguientes fases: análisis visual de las correlaciones entre variables, prueba de hipótesis KMO y prueba de esfericidad de Bartlett, cuantificación y extracción de factores mediante método de análisis de componentes principales y rotación de factores

a través del método de normalización Varimax con Kaiser. Para comprobar la estabilidad de las soluciones factoriales se desarrollaron tres análisis factoriales exploratorios con el 70% de la población.

V.2 CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA

Los sujetos participantes en el estudio, provenían de ocho establecimientos de las capitales provinciales de Malleco y Cautín, pertenecientes a la región de La Araucanía. A continuación se presenta un análisis pormenorizado de sus principales características.

V.2.1 Descripción de la población en estudio

La población en estudio estuvo compuesta por 977 estudiantes. De los cuales el 51% son de sexo masculino y 49% de sexo femenino. Es importante destacar que la presencia femenina no es simétrica en todos los liceos investigados, puntualmente en el liceo industrial, que por sus características curriculares, tiene matriculadas una menor cantidad de mujeres (sólo hay una mujer presente, lo cual es equivalente al 0,2%). En este mismo sentido, vemos como el mayor aporte a la proporción de mujeres es del Liceo Pablo Neruda, con un 20,4%. Si realizamos esta descripción a partir de la proporción de hombres participantes del estudio, se aprecia como el liceo industrial hace el mayor aporte a esta característica (24,3%). Para finalizar, es pertinente señalar que el resto de los establecimientos hace un aporte similar a la proporción de hombres presentes en el estudio.

Distribución de hombre y mujeres según establecimiento			
	Mujer	Hombre	Total
San José	47	45	92
	9,9%	9,1%	9,5
San Francisco	61	71	132
	12,8%	14,4%	13,6
Armando Bravo	91	39	130
	19,1%	7,9%	13,4
Liceo Industrial	1	120	121
	0,2%	24,3%	12,5
Pablo Neruda	97	66	163
	20,4%	13,4%	16,8
Instituto Claret	58	59	117
	12,2%	12,0%	12,1

	72	48	120
Colegio Adventista	15,1%	9,7%	12,4
	49	45	94
Green House	10,3%	9,1%	9,7
	476	493	969
Totales	100%	100%	100

Tabla III.1

Otra característica importante a tener en cuenta a la hora de realizar un análisis sociodemográfico, es la proporción de estudiantes con ascendencia indígena. Del total de estudiantes encuestados (977 estudiantes) un considerable 17% pertenece a algún grupo étnico (164 estudiantes). Por otra parte, si analizamos las características de los estudiantes según procedencia, encontramos que un 18,1% proceden de un sector rural y un 81,9% de sectores urbanos.

Ahora bien, si se tiene en cuenta las características del contexto de la región de la Araucanía, se puede inferir que en su mayoría, dichos estudiantes son de familias de origen Mapuche. Si se observa la tabla III.2, vemos como asociado a la variable étnica se encuentra la condición de pertenecer a sectores rurales, es decir, prácticamente la mitad de los estudiantes de origen indígena proviene de sectores rurales. En contraste, los estudiantes de origen no indígena, sólo un 11,4% proviene se sectores rurales.

	PROCEDENCIA		Total
	Urbano	Rural	
Origen indígena	79	74	153
	51,6%	48,4%	100%
Origen NO indígena	613	79	692
	88,6%	11,4%	100%
Totales	692	153	845
	81,9	18,1	100%

Tabla III.2

En relación a la proporción de estudiantes de origen indígena según tipo de establecimiento, podemos señalar que mayormente se encuentran ubicados en los liceos municipalizados, y que en menor medida se encuentran presentes en liceos particulares pagados.

V.2.2 Descripción de los establecimientos

En relación al tipo de establecimiento, podemos apreciar que existen cuatro tipologías, a saber, Particular Subvencionado, Municipal, Particular no Subvencionado y Corporación Privada. La mayor cantidad de estudiantes encuestados, pertenece a colegios de tipo particular subvencionado, con un total del 38%. Seguido, vemos como los colegios municipales concentran el 30,3% de los sujetos encuestados. En contraste, los colegios particulares no subvencionados o también denominados particulares pagados, representan un 19,3%. Finalmente vemos como la tipología Corporación privada agrupa un 12,5%. Para esta última categoría, es importante destacar que sólo corresponde a un establecimiento, el liceo industrial, y que no comparte categoría con los liceos particulares pagados.

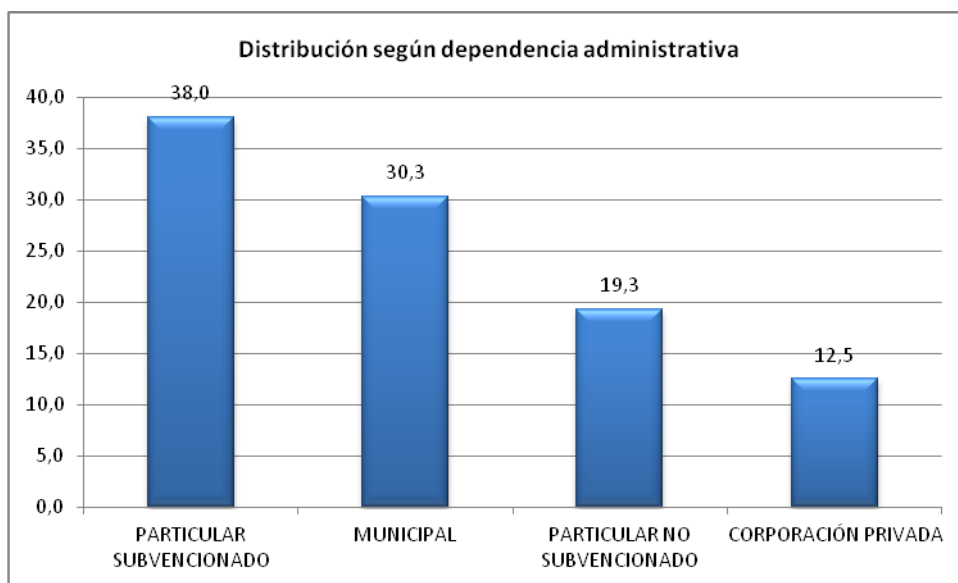


Gráfico 1

Si observamos el gráfico 3, se puede apreciar que conforme aumentan los años de estudio, es menor la proporción de estudiantes. Del total de alumnos encuestados la mayoría se encuentra cursando el primer año de enseñanza media (26,5%). En contraste, el curso que tiene una menor proporción de estudiantes es el cuarto año medio, con un total de 22,7%.

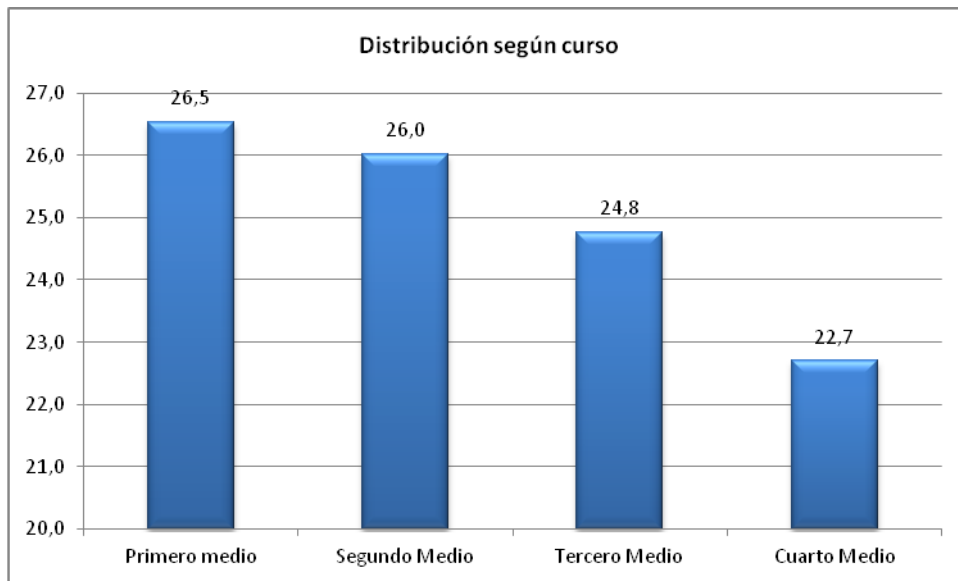


Gráfico 2

V.3 ANÁLISIS DESCRIPTIVO CLIMA SOCIAL EN ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES

A continuación se presenta el análisis descriptivo del instrumento para medir clima social escolar. Este análisis incluye la totalidad de los liceos en estudio, los cuales pertenecen a las capitales provinciales de Malleco y Cautín. Dicho análisis contempla el uso de medidas de frecuencia, medidas de tendencia central, medidas de dispersión y de asimetría de la distribución.

En primer término, se hace pertinente revisar los valores de la escala de medición para estimar el clima social escolar. Como puede ser apreciado en la tabla 1, los valores van graduados de 1 -5.

1	2	3	4	5
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre

Tabla III.3: valores escala medición

Como bien puede ser observado en la tabla 1, el indicador que agrupa a los alumnos que presentan una actitud más favorable respecto del clima social escolar es la categoría “Siempre” la cual es etiquetada con el número “5”, en contraste el indicador que agrupa a los alumnos que expresan una actitud menos favorable serán representados con la categoría “Nunca” la cual es etiquetada con el número “1”.

Los tres indicadores restantes permiten graduar y hacer más sensible la escala de medición respecto al fenómeno en estudio, considerando además un indicador central que permite clasificar a al grupo de alumnos que no se definen por los indicadores extremos.

V.3.1 Análisis descriptivo clima social escolar

Como puede ser apreciado en la tabla 1, en promedio, las puntuaciones de los estudiantes tienden a agruparse en los sectores altos de la escala. El 50% de los estudiantes, promedia sobre los 3,43 puntos. Si revisamos la distribución de los ítems (ver tabla II.4), se observa como sólo el ítem 14 puntúa bajo los tres puntos, con una media de 2,2961 en la escala de medición. Lo anterior es corroborado además por el índice de asimetría de la escala, el cual arroja un $-0,287$, esto permite fundamentar que la mayoría de los estudiantes se encuentra sobre la media total de la escala. En términos de dispersión, vemos como la desviación estándar es baja (Desviación estándar = $0,618$) por tanto podemos establecer que la prueba es bastante homogénea.

La distribución porcentual de la escala corrobora lo señalado anteriormente, en el sentido de que los alumnos tienden a puntuar alto en la escala de medición. Sin embargo, vemos como todas las preferencias de la escala se encuentran activas, es decir, los estudiantes puntúan en todos los niveles de la escala, por tanto podemos señalar a priori que el instrumento

permite discriminar los distintos niveles de clima social percibidos por los estudiantes.

Análisis descriptivo				Distribución porcentual				
	Media	Desv. Est.	Nº casos	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
it1	3,9408	1,0575	912	1,3	8,4	24,8	24,7	40,8
it2	3,3564	0,9165	912	2,5	12,3	44,0	30,2	11,0
it3	3,5395	0,9798	912	1,8	13,7	31,3	36,3	17,0
it4	3,3816	1,1222	912	5,2	16,7	32,2	26,3	19,7
it5	3,6129	1,096	912	4,1	12,6	25,1	35,3	23,0
it6	3,0121	1,1023	912	8,2	24,7	34,9	21,2	10,8
it7	3,1118	0,8554	912	1,9	20,6	47,1	24,6	5,8
it8	3,6908	1,1356	912	4,6	11,9	24,0	30,9	28,6
it9	3,8059	1,1764	912	4,2	11,1	21,7	25,5	37,5
it10	3,7697	1,059	912	2,7	10,4	23,5	34,4	29,0
it11	3,1031	1,0676	912	7,2	21,8	35,9	24,9	10,3
it12	3,4627	1,1633	912	6,4	14,3	27,8	29,6	21,9
it13	3,4989	1,0968	912	3,8	15,4	29,5	29,7	21,6
it14	2,2961	1,2763	912	37,0	23,8	20,8	10,4	8,1
Nunca=1 Pocas veces=2 Algunas veces=3 Muchas veces=4 Siempre=5								
Estadísticos descriptivos generales								
Media= 3,40								
Mediana= 3,43								
Desv. Tip=0,618								
Asimetría= -0,287								
Curtosis= -0,36								

Tabla III.4. Análisis descriptivo cuestionario clima social escolar

V.3.2 Análisis según perfiles sociodemográficos

Análisis del perfil según variable étnica

Como fue señalado anteriormente, una de las variables que caracteriza el contexto del estudio, lo constituye la variable étnica. La proporción de la variable étnica en los sujetos participantes asciende a un total de 164 estudiantes, es decir un 18% de los estudiantes encuestados se considera indígena.

Como puede ser apreciado en el gráfico 4, el perfil de los estudiantes de procedencia indígena presenta características diferentes de la población no indígena. La primera variable en estudio es el clima social del liceo, como se puede observar, los estudiantes con perfil indígena perciben de manera mucho más hostil el clima social del liceo, es la variable donde se expresa la mayor distancia con los estudiantes de perfil no indígena. Por otra parte, los estudiantes indígenas puntúan mucho más bajo en la escala de relación con sus profesores, lo que quiere decir que los estudiantes de origen indígena sienten a sus profesores más lejanos en el trato. En relación al grado de conductas disruptivas de los estudiantes, podemos señalar que los estudiantes de origen indígena no presentan diferencias significativas con respecto a los estudiantes no indígenas. Llama la atención que los estudiantes de origen indígena presentan un bajo nivel de victimización con respecto a los estudiantes de origen no indígena, esto resulta muy interesante cuando realizamos en conjunto el análisis con respecto a la percepción del clima social escolar, ya que como se mencionó anteriormente, precisamente este perfil de estudiantes percibe como mucho más hostil el clima social escolar. El bajo nivel de puntuación en esta escala puede ser explicado en la medida en que la medición del clima social escolar, mide la percepción del estudiante en relación a indicadores tales como el respeto hacia estudiantes indígenas, y puede darse una situación de desigualdad en el trato en esta dimensión. Muy interesante además es el bajo nivel de inadaptación escolar, con respecto a los estudiantes no indígenas.

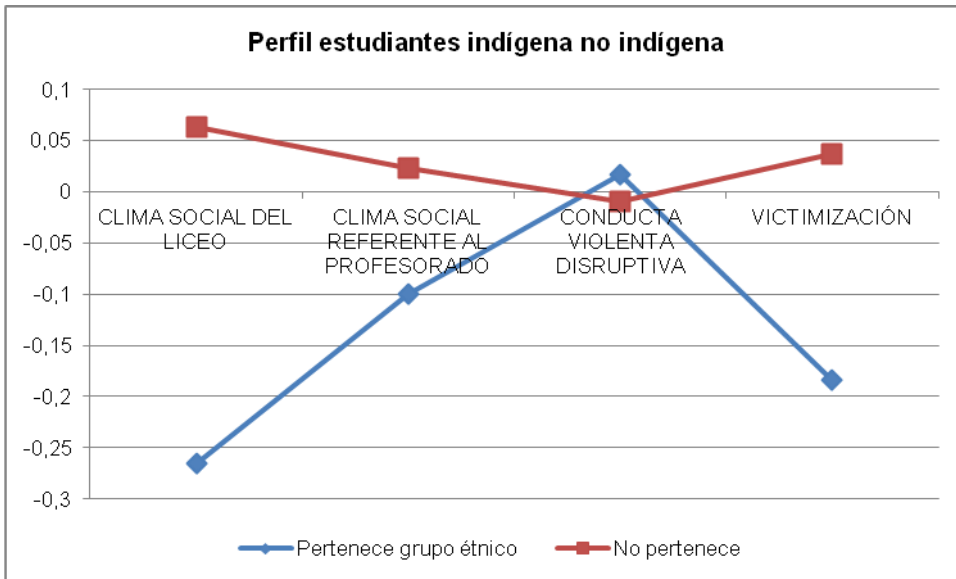


Gráfico 3

Análisis del perfil de los estudiantes de procedencia urbano y rural

Como puede ser apreciado en el gráfico 5, los estudiantes provenientes de sectores rurales puntúan más bajo en la escala de clima social del liceo y clima social referente al profesorado. Lo anterior puede explicarse en la medida en que los estudiantes de origen rural tienden a desarrollar relaciones más distantes con sus compañeros y con el liceo en general. Por otra parte, vemos como los estudiantes de procedencia rural puntúan bajo la media en conducta disruptiva, en contraste, los estudiantes de procedencia urbana tienden a puntuar más alto en esta subescala. Concordante con lo anterior, los estudiantes puntúan más bajo en la subescala de inadaptación escolar.

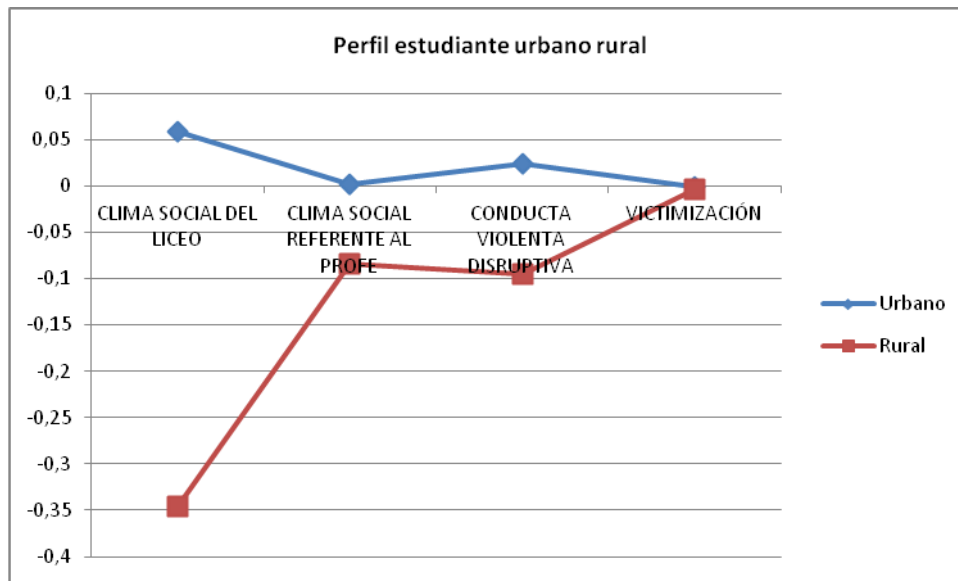


Gráfico 4

Análisis perfiles según estructura familiar

Como puede ser apreciado en el gráfico 6, la estructura familiar genera modificaciones en la percepción del clima social escolar. Los estudiantes provenientes de familias monoparentales, perciben un clima social del liceo más hostil con respecto a los estudiantes de familias intactas. Cuando revisamos los puntajes con respecto a las relaciones con los profesores, se observa que los estudiantes provenientes de familias monoparentales perciben de manera más hostil las relaciones con sus profesores, en contraste los estudiantes provenientes de familias intactas perciben de manera favorable las relaciones con sus profesores. Por otra parte, la estructura familiar no genera efectos sobre la conducta violenta disruptiva de los estudiantes de los liceos. Por otra parte, el gap más amplio está presente en la percepción de victimización de los estudiantes. Los estudiantes provenientes de familias monoparentales tienen un mayor nivel de victimización con respecto a los estudiantes que provienen de familias en donde están presentes los dos padres.

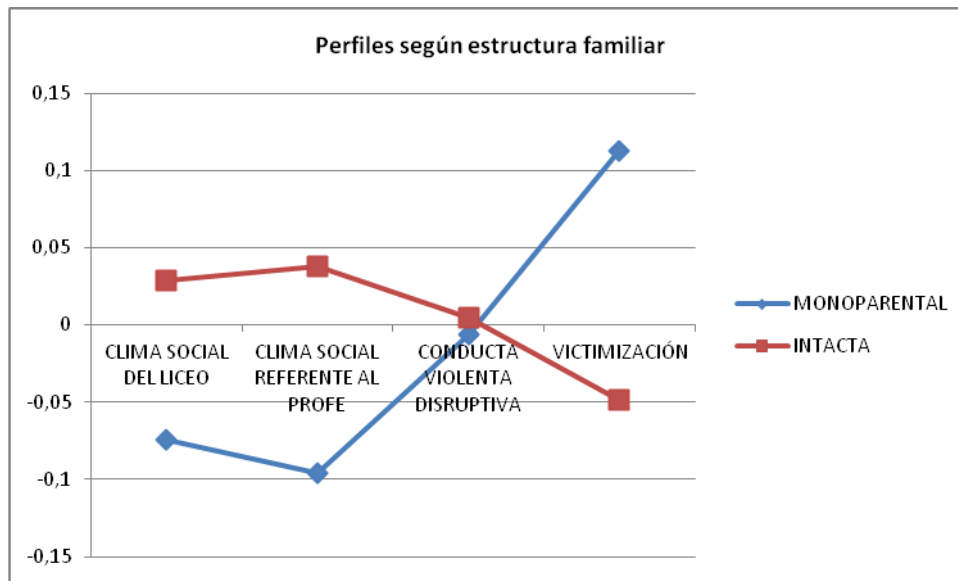


Gráfico 5

V.4 ANÁLISIS PSICOMÉTRICO ESCALA DE CLIMA SOCIAL ESCOLAR

V.4.1 Validez de contenido de la escala

En relación a la validez de contenido de la escala, se puede decir que se realizaron los siguientes procedimientos: revisión de expertos para evaluar el contenido. El contenido de la escala es el siguiente:

1.- Los primero que se llevó a cabo fue la revisión de los ítems con énfasis en buscar que palabras no se adaptarían al contexto de Chile, o dicho de otro modo, tratar de adaptar al máximo los ítems para que fuera comprensible a los estudiantes chilenos. No obstante lo anterior, se trató de no cambiar el sentido original de las sentencias, a fin de resguardar al máximo la medición del constructo de clima social escolar. Ya que cualquier discrepancia con la escala original podía llevar a errores en la medición, los cuales aparecerían detectados en los análisis factoriales finales.

CUADRO N°2: ÍTEMS ESCALA DE CLIMA SOCIAL ESCOLAR

Ítems escala original	Ítems nueva escala
Cuando hay una emergencia hay alguien para	Cuando hay una emergencia, hay alguien

ayudarme	para ayudarme
El instituto está muy ordenado y limpio	El colegio está muy ordenado y limpio
Se puede confiar en la gente de este instituto	Se puede confiar en la mayoría de la gente de este colegio
Los estudiantes realmente quieren aprender	Los estudiantes realmente quieren aprender
Los estudiantes de todas las razas y grupos étnicos son respetados	Los estudiantes de origen indígena son respetados
Mi clase tiene un aspecto muy agradable	Mi curso tiene un aspecto muy agradable
La gente de este instituto se cuida uno al otro	La gente de este colegio se cuida uno al otro
Mi instituto es un lugar muy seguro	Mi colegio es un lugar muy seguro
Los profesores de este centro son agradables con los estudiantes	Los profesores de este colegio son agradables con los estudiantes
Trabajo en los deberes escolares	Trabajo en las tareas escolares
Cuando los estudiantes rompen las reglas son tratados justamente	Cuando los estudiantes rompen las reglas, son tratados justamente
Los profesores me dicen cuando hago un buen trabajo	Los profesores me dicen cuando hago un buen trabajo
Los profesores hace un buen trabajo buscando a los alborotadores	Los profesores hacen un buen trabajo identificando a los desordenados
Me siento cómodo hablando con mis profesores de mis problemas	Me siento cómodo hablando con mis profesores de mis problemas

Para evaluar la pertinencia de la adaptación de las sentencias de la escala, se realizó una evaluación con tres jueces expertos en el ámbito, quienes confirmaron la alta adecuación a los contenidos que se pretendían medir.

V.4.2 Análisis de Fiabilidad de la escala

A continuación se presenta el resultado de la aplicación de dos métodos para analizar la fiabilidad de la escala de clima social escolar. El primer procedimiento aplicado es el de contraste de medias para cada ítem, tomando como punto de referencia las puntuaciones de dos grupos extremos (percentil 25 y 75 respectivamente). El segundo procedimiento es el de correlación ítem-total.

V.4.1.1 Método de contraste de medias en cada ítem, para los dos grupos con puntuaciones mayores y menores en el puntaje total de la escala

Como se mencionó anteriormente, este método compara los resultados obtenidos por los grupos extremos de la distribución, en cada uno de los ítems de la escala. La hipótesis de investigación propone que existen diferencias estadísticamente significativas entre los ya mencionados grupos.

Si se observa la tabla 2, se aprecia que el test de hipótesis para comprobar la igualdad de varianzas de Levene, arroja valores estadísticamente significativos para la aprobación de la hipótesis de investigación, es decir, en la mayor cantidad de ítems (excepto ítems 3 y 7) existen diferencias estadísticamente significativas en las varianzas de los grupos extremos.

Además podemos establecer que el 100% de los ítems de la escala presentan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos extremos de la distribución. Los ítems que presentan una menor diferencia de medias son el ítem 3 "*Trabajo en las tareas escolares*" y el ítem 7 "*Los estudiantes realmente quieren aprender*". Sin embargo, dichas puntuaciones son estadísticamente significativas (valor $p = ,000$). Por tanto podemos establecer a través de este método que los 14 ítems de la escala, poseen un alto nivel de discriminación para los distintos grupos de la distribución, y por tanto un buen nivel de confiabilidad.

Valores extremos					
	Prueba Levene	Sig. (bilateral)	Valor t	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
it1	17,271	,000	14,051	,000	1,18
it2	9,287	,002	19,197	,000	1,34
it3	9,293	,002	11,504	,000	,96
it4	2,913	,088	18,371	,000	1,56
it5	39,416	,000	20,665	,000	1,66
it6	8,258	,004	23,593	,000	1,82
it7	,119	,730	12,929	,000	,94
it8	33,872	,000	20,299	,000	1,69
it9	17,294	,000	17,529	,000	1,53
it10	17,977	,000	18,301	,000	1,48
it11	6,874	,009	22,036	,000	1,70
it12	52,313	,000	25,147	,000	2,00
it13	17,345	,000	19,873	,000	1,62
it14	32,443	,000	14,815	,000	1,52

Tabla 5

V.4.1.2 Método correlación ítem total

A continuación se presenta el método correlación ítem-total, dicho procedimiento consiste en la correlación de cada ítem con la suma de todos los demás. Este método pretende comprobar lo siguiente “*en qué medida el puntuar alto en un ítem supone obtener un total alto en el resto de la escala (en todos los demás ítems)*”, en otras palabras, establecer que un mayor coeficiente de correlación con el total, permite fundamentar que los ítems que tienen más en común y por lo tanto miden lo mismo que los demás. A este método, el software SPSS, le agrega el coeficiente alfa de Cronbach, en el caso de eliminar el ítem en cuestión.

Como se observa en la tabla 3, los ítems poseen un alto grado de correlación ítem total, todos los coeficientes de correlación se encuentran sobre los 0,3 puntos en la escala de medición. Además la dirección de las correlaciones entre variables, son en su totalidad positivas, lo cual refuerza la hipótesis de que todas las sentencias están aportando de manera positiva a la medición del clima social escolar.

En términos generales podemos establecer que la escala de clima social escolar presenta un nivel aceptable de confiabilidad por consistencia interna¹ (alfa de cronbach= 0,8407), o dicho de otro modo, en primer lugar la escala mide de manera precisa el constructo de clima social escolar, además de permitir discriminar entre las puntuaciones extremas de los grupos de la distribución.

Ítem	Correlación ítem total	Alfa si se elimina el elemento
it1	,3442	,8386
it2	,5337	,8279
it3	,3350	,8387
it4	,4551	,8320
it5	,5347	,8268
it6	,6096	,8218
it7	,4017	,8350
it8	,5172	,8279
it9	,4143	,8349

¹ Como indica Morales (2000), no hay acuerdo en definir un valor mínimo para el coeficiente alfa de cronbach, porque depende del uso del instrumento (Guilford, 1954; citado por Morales, 2000), por lo que propone un valor mínimo de alfa=0,50 para investigaciones básicas.

it10	,4829	,8302
it11	,5859	,8236
it12	,6076	,8215
it13	,5104	,8284
it14	,3806	,8382
Nº de casos válidos= 912 Ítems analizados= 14 Alfa de cronbach general= ,8407		

Tabla 6

En resumen, los procedimientos antes descritos permitieron establecer la fiabilidad del instrumento de medición, sin embargo aún no damos cuenta de la validez del instrumento, es decir, en que medida nuestro instrumento refleja lo que propone la teoría (validez de constructo) y además, responder la pregunta de en que medida nuestro instrumentos como se relaciona con constructos provenientes de teorías diferentes (lo que se denomina validez de criterio).

V.4.3 Análisis de validez de la escala

V.4.2.1 Validez de constructo

Para comprobar la hipótesis de que la escala de clima social escolar se adapta a los elementos que propone la teoría, se procede en primer lugar, a estudiar la matriz de correlaciones lineales entre los 14 ítems que componen la escala de clima social escolar. Como puede ser apreciado en la siguiente tabla, la matriz de correlaciones arroja en su totalidad correlaciones positivas entre

las variables, lo cual nos permite establecer que los factores que serán extraídos del análisis factorial, aportarán de manera positiva al constructo de clima social escolar, o dicho de otro modo, que un estudiante perciba de manera positiva la relación con sus profesores y además perciba de modo positivo al colegio, contribuirá a discriminar un ambiente propicio en términos de clima social escolar. Sin embargo el análisis visual de esta matriz no permite comprobar la hipótesis de factibilidad de llevar a cabo un análisis factorial.

Matriz de Correlaciones														
	it1	it2	it3	it4	it5	it6	it7	it.8	it9	it10	it11	it12	it13	it14
it1	1													
it2	0,21	1												
it3	0,15	0,32	1											
it4	0,17	0,32	0,24	1										
it5	0,22	0,32	0,20	0,33	1									
it6	0,26	0,41	0,20	0,30	0,44	1								
it7	0,21	0,25	0,14	0,20	0,28	0,25	1							
it.8	0,21	0,36	0,30	0,29	0,32	0,32	0,23	1						
it9	0,17	0,20	0,18	0,26	0,29	0,27	0,24	0,25	1					
it10	0,24	0,30	0,15	0,28	0,24	0,32	0,25	0,28	0,26	1				
it11	0,23	0,31	0,15	0,24	0,32	0,47	0,29	0,28	0,27	0,43	1			
it12	0,26	0,34	0,16	0,30	0,48	0,51	0,29	0,32	0,31	0,32	0,51	1		
it13	0,17	0,33	0,20	0,34	0,28	0,29	0,22	0,35	0,27	0,27	0,32	0,38	1	
it14	0,13	0,31	0,21	0,13	0,21	0,32	0,14	0,32	0,13	0,18	0,27	0,23	0,27	1

Tabla 7

Como puede ser observado en la tabla 5, la medida de adecuación muestral Kaiser Meyer Olkin (desde ahora KMO) presenta un nivel meritorio², y con la prueba de esfericidad de Bartlett estadísticamente significativa ($p < .000$), por tanto podemos establecer que es recomendable realizar un análisis factorial.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	,907
--	------

² El valor adecuado para realizar un análisis factorial es sobre el 0,5.

Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	3022,093
	gl	91
	Sig.	,000

Tabla 8

Cuando realizamos el análisis factorial exploratorio, lo primero que nos preguntamos es cuántos factores latentes subyacen a nuestras variables. En el caso puntual de la escala de clima social escolar, la cual es conformada por 14 sentencias, podemos establecer a través del análisis factorial por el método de *Componentes principales*, la extracción dos factores con autovalores iniciales mayores a la unidad, siguiendo el criterio de Gutman-Kaiser. Dicho hallazgo, es concordante con lo planteado por la escala original, creada a partir de la muestra española. Como se puede apreciar, los factores extraídos del análisis permiten explicar un 24,2% y un 16,8% de la varianza, acumulando en conjunto un 41% de varianza total del instrumento.

Varianza total explicada						
Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,625	33,037	33,037	3,392	24,230	24,230
2	1,118	7,989	41,026	2,351	16,795	41,026
3	,960	6,860	47,886			
4	,893	6,375	54,261			
5	,833	5,947	60,208			
6	,797	5,695	65,903			
7	,755	5,393	71,296			
8	,743	5,305	76,601			
9	,637	4,549	81,150			
10	,634	4,528	85,678			
11	,595	4,247	89,925			
12	,537	3,839	93,763			

13	,456	3,257	97,020			
14	,417	2,980	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 9

Como fue visto anteriormente, el análisis de componentes principales permite sólo cuantificar la cantidad de factores subyacentes al constructo investigado, sin embargo un elemento importante al momento de comprobar nuestra hipótesis de adaptabilidad de la escala de clima social escolar, es identificar si las sentencias propuestas de la escala original, se agrupan en los mismos factores de la propuesta española, a saber, “*Clima social referente al centro escolar*” y “*Clima referente al profesorado*”.

Si se revisa el contenido de la tabla N° 6, podemos concluir que la escala de clima social escolar cumple con la validez de constructo de la propuesta original medida a partir de la muestra española. En primer término, el primer factor relativo al clima social del centro escolar, agrupa los ítems 12, 11, 6, 5, 10, 7, 9, 1 son indicativos de la capacidad de ayuda, respeto, seguridad, entre otros percibidos por los estudiantes. El segundo factor está compuesto por los ítems 3, 8, 2, 14, 13, 4, los cuales responden al contenido relativo las relaciones entre profesores y alumnos, relación con las exigencias académicas, justicia y accesibilidad en el trato con el profesor.

Matriz de componentes rotados		
	Factor 1	Factor 2
Ítem 12	0,748	
Ítem 11	0,72	
Ítem 6	0,645	
Ítem 5	0,587	
Ítem 10	0,583	
Ítem 7	0,523	
Ítem 9	0,490	
Ítem 1	0,439	
Ítem 3		0,737
Ítem 8		0,639
Ítem 2	0,33	0,615
Ítem 14		0,576

Ítem 13	0,398	0,457
Ítem 4	0,37	0,423

Tabla nº10

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Estabilidad de la medida de la solución factorial

Con el objetivo de estudiar la estabilidad de la solución factorial de la escala de clima social escolar, se procedió a llevar dividir la población total en dos grupos, a través de una muestra aleatoria casos, posteriormente se realizó un análisis factorial en cada uno de ellos.

Resultados análisis factorial primera muestra

El primer resultado factorial realizado a un total de 672 sujetos elegidos al azar, dio como resultado una medida de adecuación muestral favorable (KMO= 0,898), medida que señala la factibilidad de realizar un análisis factorial exploratorio. Los resultados obtenidos a través del método de análisis de componentes principales, dan cuenta de dos factores extraídos en el análisis, que explican en su totalidad un 40,035% de la varianza (Factor 1= 22,159% y Factor 2= 17,876).

El primer factor está compuesto por ocho ítems, que están asociados semánticamente al clima social del liceo en términos generales, vale decir, capacidad de ayuda, respeto, seguridad, etc. Los ítems seis ítems que saturan en el segundo factor, se refieren a la percepción del estudiante en relación a las relaciones sociales que establecen con sus profesores; relación académica, justicia en el trato con sus demás compañeros y accesibilidad de hablar de

problemas personales. Los dos factores se correlacionan de manera positiva con un 0,603**, confirmando su aporte a la medición del clima social escolar.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,469	31,920	31,920	3,102	22,159	22,159
2	1,136	8,116	40,035	2,503	17,876	40,035
3	,992	7,083	47,118			
4	,878	6,275	53,393			
5	,848	6,054	59,448			
6	,827	5,910	65,358			
7	,822	5,868	71,226			
8	,711	5,081	76,307			
9	,663	4,738	81,045			
10	,629	4,493	85,538			
11	,580	4,140	89,679			
12	,564	4,030	93,708			
13	,458	3,270	96,978			
14	,423	3,022	100,000			

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin= ,898
Prueba de esfericidad de Bartlett, Chi-cuadrado aproximado (1967,420), gl=91 Sig.= ,000

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla III.11

Matriz de componentes rotados(a)

	Factor 1	Factor 2
Ítem 12	,708	
Ítem 11	,703	
Ítem 6	,614	,333
Ítem 5	,576	
Ítem 10	,531	
Ítem 7	,531	
Ítem 9	,503	
Ítem 1	,471	
Ítem 8		,673
Ítem 3		,644
Ítem 2	,306	,620
Ítem 14		,616
Ítem 13		,580
Ítem 4	,356	,422

Tabla III.12

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Resultados análisis factorial segunda muestra

Este segundo análisis factorial se realizó a un total de 688 sujetos elegidos al azar. Para la medida de adecuación muestral, se obtuvo como resultado una medida favorable nuevamente (KMO= 0,905). Los resultados obtenidos a través del método de análisis de componentes principales, dan cuenta nuevamente de la existencia de dos factores extraídos, que explican en su totalidad un 41,129% de la varianza (Factor 1= 23,539% y Factor 2= 17,590).

Los ítems que saturan en los dos factores extraídos son los mismos que los obtenidos en la primer solución factorial y análisis general con la muestra total (muestra total de 977 estudiantes). Ambos factores se correlacionan de manera positiva con un 0,632**.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,650	33,218	33,218	4,650	33,218	33,218	3,295	23,539	23,539
2	1,108	7,912	41,129	1,108	7,912	41,129	2,463	17,590	41,129
3	,961	6,865	47,994						
4	,907	6,479	54,473						
5	,868	6,197	60,670						
6	,812	5,797	66,468						
7	,738	5,271	71,739						
8	,713	5,092	76,831						
9	,637	4,548	81,379						
10	,625	4,462	85,841						
11	,581	4,147	89,988						
12	,541	3,862	93,850						
13	,453	3,236	97,086						
14	,408	2,914	100,000						

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin= ,905
Prueba de esfericidad de Bartlett, Chi-cuadrado aproximado (2169,525), gl=91 Sig.= ,000

Tabla III.13

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes rotados(a)

	Factor 1	Factor 2
Ítem 12	,754	
Ítem 11	,745	
Ítem 6	,670	
Ítem 5	,563	,309
Ítem 10	,541	
Ítem 7	,498	
Ítem 9	,422	
Ítem 1	,394	
Ítem 8		,790
Ítem 3		,642
Ítem 2	,353	,621
Ítem 14		,515
Ítem 13	,388	,468
Ítem 4	,303	,415

Tabla III.14

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

V.4.4 Validez de criterio

Otro elemento importante es la correlación que pueda tener nuestra medida de clima social escolar con otros constructos externos a la medida de clima social escolar. Para estos efectos se utilizará la subescala de conducta delictiva violenta y la subescala de inadaptación social.

Para analizar como se correlaciona el clima social escolar con otras medidas, que teóricamente deberían estar asociadas con este constructo, se trabajó con las correlaciones lineales controlando las variables clima social del liceo y clima con los profesores. Como se puede apreciar a continuación, las correlaciones del instrumento sobre clima social escolar son las esperadas.

Todas las variables se asocian de manera negativa, y además significativamente con la medida de clima social escolar. Lo esperado es que los estudiantes que presentan un mayor grado de conducta violenta delictiva, puntúen de manera inversa con el clima social del liceo, o dicho de otro modo, los estudiantes que presentan mayores puntajes en las escalas de conducta violenta disruptiva, victimización e inadaptación escolar presentarán un clima social mayormente hostil.

	Clima social liceo	Clima profesores
Conducta violenta disruptiva	-,190(**)	-,280(**)
Victimización	-,283(**)	-,199(**)
Inadaptación escolar	-,324(**)	-,564(**)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla III.15

VI. Discusión

Como puede ser observado a partir de los análisis psicométricos realizados al CECSCE, dicha escala se presenta como un instrumento válido y confiable para ser utilizado en el contexto chileno. Es importante señalar que la adaptación de la escala consistió en mínimos cambios con respecto a la escala original propuesta por Trianes (2006), cambios que sin embargo permitieron dar un mayor entendimiento al instrumento a la realidad chilena. Sin embargo es importante tener algunas precauciones en los resultados, pues la muestra – a pesar de ser amplia, 977 estudiantes – es una muestra cualitativa e intencionada. Sin embargo los análisis de confiabilidad y validez son concluyentes para la muestra, es decir, la escala presenta adecuados niveles de confiabilidad y validez y además es coherente con los dos factores teóricos propuestos en la escala original.

En términos de análisis, se puede fundamentar empíricamente, que la escala CECSCE, se muestra muy estable en términos de validez de constructo, por cuanto los análisis realizados a las tres muestras aleatorias, dan como resultado una aceptable estabilidad en los dos factores teóricos de la propuesta original. A partir del análisis factorial, se desprende que los factores que estructuran el instrumento “Clima del liceo” “Relaciones con el profesorado”, son factores diferentes y relevantes en el análisis del clima social escolar.

El primer factor encontrado a partir de los análisis factoriales –al igual que en la propuesta original- da cuenta de las percepciones de los estudiantes con respecto a los comportamientos de ayuda, seguridad y respeto al interior del liceo o centro escolar. En términos empíricos, es posible señalar que los ambientes sociales que proporcionan características positivas para este factor, de relacionan de manera negativa con la violencia escolar y con la conducta desadaptada de los estudiantes, lo cual demuestra que favorece elementos

propicios para el ambiente escolar, a saber; relaciones amistosas, facilita ambientes académicos positivos, entre otros elementos.

El segundo factor, representa percepciones de satisfacción con el profesorado, analizando las relaciones que favorecen el respeto y la cordialidad. Las relaciones favorables en esta dimensión contribuyen a un ambiente positivo para el desarrollo académico, y presenta relaciones negativas con las variables, victimización y conducta violenta disruptiva. Dichas relaciones dan cuenta de factores protectores para el ámbito académico y para conductas desadaptativas de los estudiantes.

Los resultados descriptivos de la escala, dan cuenta de que las mujeres perciben de manera más favorable el clima social escolar, lo cual es consecuente con la teoría en términos de que los varones prefieren las relaciones basadas en la fricción y mayor tendencia a la agresividad. Por otro lado, los resultados en términos de la variable étnica, dan cuenta de que los estudiantes pertenecientes a algún grupo étnico perciben como más hostil el clima social escolar (esto para los dos factores anteriormente mencionados).

Respecto a las correlaciones del CECSCE con otras escalas, vemos como dichas relaciones son las esperadas, es decir, el clima social favorable, se correlaciona de manera inversa con las medidas de victimización, conducta violenta disruptiva e inadaptación escolar.

Es pertinente destacar además, que esta medida de clima social escolar se presenta como pertinente, en términos de ser una ventaja la extensión de la escala (14 sentencias) lo cual favorece la aplicación del cuestionario, por cuanto es una escala **Breve, Simple, y de fácil Compresión para los estudiantes**. Dichas características, confieren a la medida de clima social

escolar en Chile ventajas al ser combinada con otros instrumentos, lo cual sin duda permitirá aumentar la productividad científica en este ámbito de conocimiento y propender a generar estudios de mayor complejidad explicativa en el fenómeno de violencia escolar.

La factibilidad de contar con instrumentos confiables y válidos, además permite ganar en precisión en las medidas (lo cual queda demostrado a partir de los análisis de Confiabilidad de la escala) de clima social escolar, lo cual es un acierto científico en este ámbito de conocimiento. Por otra parte, la validación de este instrumento en la realidad chilena, permitirá generar indicadores que pueden ser comparados con la realidad internacional y romper con el problema de la baja comparabilidad de los resultados con otras latitudes, a fin de someter a prueba empírica las hipótesis de investigación que se sustentan en teorías de otras latitudes. Además, el proceso de validación de este cuestionario, se constituye como un instrumento para romper con los estudios particularistas y aislados de realidades particulares, los cuales desde una mirada cuantitativa, si bien es cierto, son un aporte, no permiten avanzar en un conocimiento general del fenómeno de violencia escolar.

VII. Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos tras el estudio de validación psicométrica del instrumento sobre CECSCE se pueden sintetizar las siguientes conclusiones:

- La escala CECSCE se presenta como una escala confiable, dado que el coeficiente alfa de Cronbach se presenta como aceptable 0,8407, antecedente que permite fundamentar que la escala de clima social escolar mide de manera precisa lo que pretende medir.
- Para complementar, el método de contraste de medias para los valores extremos podemos establecer que el 100% de los ítems de la escala presentan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos extremos de la distribución. Lo cual fundamenta el hecho de que la escala es sensible para los distintos tipos de poblaciones que perciben el clima social escolar.
- La validez de constructo, presenta una estabilidad adecuada. Los análisis factoriales realizados, dan cuenta de que la estructura teórica sugerida en la propuesta española es consistente con los dos factores de “Clima del liceo” “Relaciones con el profesorado”.
- Con respecto a la validez de criterio, se puede fundamentar que las correlaciones del CECSCE con otras medidas externas (Escala de victimización y conducta violenta disruptiva), son negativas, es decir, se correlaciona de manera inversa con las medidas de victimización, conducta violenta disruptiva e inadaptación escolar.
- El análisis descriptivo de la escala, permite establecer que las damas perciben de manera más favorable el clima social escolar, lo cual es consecuente con la teoría en términos de que los varones prefieren las relaciones basadas en la fricción y mayor tendencia a la agresividad.

Ahora bien, si analizamos los resultados en términos de la variable étnica, vemos como los estudiantes pertenecientes a algún grupo étnico perciben como más hostil el clima social escolar (esto para los dos factores anteriormente mencionados).

VIII. Referencias

1. Álvarez, L. Álvarez D. González, P. Núñez, J. González J. (2006). Evaluación de comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18 (4), 686-695.
2. Anderson, C.S. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
3. Arón, A. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal: Un programa de mejoramiento*. Santiago: Andrés Bello.
4. Arón, A. y Milicic, N. (2000). Climas Sociales Tóxicos y Climas Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar. *Revista Psykhé*, 9, 117-124.
5. Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). *La escuela como contexto de contención social y afectiva*. *Revista Enfóques Educativos* 5 (1): 117-135.
6. Avilés, J. Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) –Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales-. *Anales de psicología*, 21 (1), 27-41.
7. Berguer, C. Milicic, N. Alcalay, L. Torretti A. Arab M. y Justiniano B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre educación*, (17), 21-43.
8. Briones, G. (2003) *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México: Trillas.
9. 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.
10. Carrasco, A. Barriga, S. y León, J. (2004). Consumo de alcohol y factores relacionados con el contexto escolar en adolescentes. *Revista de Enseñanza e investigación en psicología* 9(2), 205-226.
11. Cassullo G. Álvarez L. y Pasman P. (1998). *Adaptación de las escalas*

- de clima social escolar y familiar*. VI anuario de investigaciones. Facultad de psicología, Universidad de Buenos Aires pp. 186-198.
12. Cava, J. Musitu, G. y Murgui. S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicotema* 18(3), 367 -373.
 13. Cea M. (2001) *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis. España.
 14. Cere. (1993) *Evaluar el contexto educativo*. Documento de estudio. Victoria: Ministerio de educación y cultura, gobierno Vasco.
 15. Cerezo, F. (2002) El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(1).
 16. Cornejo R. y Redondo J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. *Última Década*, (15), 11-52.
 17. Crespo, N. y Ascorra P. (2003). El desarrollo de la capacidad autorreflexiva: Posibles vínculos entre el clima social de aula y la Metacompreensión lectora. *Psykhé*, 12(2), 163-172.
 18. Díaz-Aguado, M. (2005a). Por qué se produce la violencia escolar y como prevenirla. *Revista iberoamericana de educación*, 37, 17-47.
 19. Díaz-Aguado, M. (2005b). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicotema*, 17(4), 549-558.
 20. Fernández-Ballesteros, R. y Sierra, B. (1984). *Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar*. Manual: *Investigación y publicaciones psicológicas*. Madrid: Tea Ediciones, S.A.
 21. Fernández, L. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
 22. Giraldo, L. Mera, R. (2000). *Clima social escolar: percepción del estudiante*. Corporación Editora Médica del Valle. Revista Colombia

- Médica, 31(1), 23-27.
23. González, E. y Bueno J (2004). *Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar*. Madrid: Editorial CCS.
 24. Hernández F., Sancho J. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Secretaría general técnica.
 25. Hernández R. Fernández C. Baptista P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
 26. Infante L. Hierrezuelo L. García B. Sánchez A. Morena M. y Trianes M. (2003). Evaluación de actitudes violentas y clima escolar en situaciones de agresividad en alumnado de secundaria. *Saúde & Doenças, 4(2)*, 277-286.
 27. Jiménez, T. Murgui, S. Musitu, G. (2005). *Validez discriminante de la dimensión de Relaciones de la escala "Clima Social Familiar" de Moos*. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología. Manuscrito no publicado.
 28. Martínez M. Buelga S. y Cava J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología, 38(2)*, 293-303.
 29. Millicic, N. y Arón A. (1994). *Vivir con otros: Manual de desarrollo de habilidades sociales*. Santiago: Editorial universitaria.
 30. Moreno, D. Estévez, E. Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y conducta violenta en la adolescencia. *International Journal Of Psychological Therapy, 9(1)*, 123-136.
 31. Moos, R. Moos, B. y Trickett, E. (1984). *FES, WES y CES Escalas de Clima Social*. Madrid: TEA Ediciones.
 32. Musitu G. García F. (2004). *Escala de estilos de socialización parental en*

la adolescencia. TEA ediciones. España.

33. Musitu, G. (2002) Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela: El rol de la familia, *Aula Abierta* (Nº 79), issn 0210-2773.
34. Organización Mundial de la Salud (1997). Programa de salud y desarrollo de los adolescentes salud familiar y reproductiva. Disponible en http://whqlibdoc.who.int/hq/1997/WHO_FRH_ADH_97.9_spa.pdf
35. Ortega, R. y Del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Antiviolenca Escolar (SAVE). *Revista de educación*, 324, 253-270.
36. Papalia, D. y Wendkos S. (1988) *Psicología*. MC Graw Hill. Mexico.
37. Peralta, F. (2004). Estudio de los problemas de convivencia escolar en estudiantes de enseñanza secundaria. Tesis doctoral.
38. Rodrigo M., Máiquez M, García M., Mendoza R., Rubio A. Martínez A., Martín J. (2004) Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia, *Psicothema* 16 (2), 203-210.
39. Ortega, R. Del Rey, R. Mora, J. (2001) Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 041, 95-113.
40. Tabaré, F. (2004). Clima organizacional en las escuelas: un enfoque comparativo para México y Uruguay. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación* 2(2).
41. Trianes, V. Blanca, M. Morena, L. Infante L. Raya S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicotema* 18(2), 272 -277.
42. Trianes, V. (2000). *Violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
43. Roda F. (1985). Aplicación del LEI para la evaluación del entorno de

aprendizaje: estudio piloto. *Enseñanza*, (3), 119-130.

44. Rodríguez, N. (2004). El clima escolar. *Revista digital Investigación y Educación* 3(7).
45. Varela, J. Farren, D. Times, C. (2010) Validación de un instrumento para medir violencia escolar. Fundación Paz Ciudadana, Chile. Recuperado en diciembre: http://www.pazciudadana.cl/docs/pub_20100409111517.pdf
46. Vergara, J. (2010). Clima social escolar en los centros educativos municipales de la comuna de Toltén, Región de la Araucanía. Chile. Recuperado en mayo <http://www.liceus.com/cgi-bin/ac/pu/Clima%20Social%20Escolar,%20La%20Araucan%C3%ADa,%20Chile.pdf>

IX. Anexos