



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

**ADAPTACIÓN DE UN INSTRUMENTO
PARA LA MEDICIÓN DE LA
CONVIVENCIA EN LAS ESCUELAS
SECUNDARIAS DE MÉXICO**

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTOR EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Cristina Vanessa Hernández De la Toba

Ensenada B. C. México, enero de 2017.





Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Doctorado en Ciencias Educativas



**“Adaptación de un instrumento para la medición de la
convivencia en escuelas secundarias de México”**

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTOR EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Cristina Vanessa Hernández De la Toba

APROBADO POR:

Dr. Joaquín Caso Niebla
Director(a) de tesis

Dra. Alicia Aleli Chaparro Caso López
Sinodal

Dra. Karla María Díaz López
Sinodal

Dra. Érika Paola Reyes Piñuelas
Sinodal

Dr. Javier Martín Babarro
Sinodal



Ensenada, B.C., a 16 de enero de 2017.

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

María Guadalupe Tinajero Villavicencio
Coordinador(a) del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Cristina Vanessa Hernández De la Toba**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

“Adaptación de un instrumento para la medición de la convivencia en escuelas secundarias de México”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Joaquín Caso Niebla



Ensenada, B.C., a 16 de enero de 2017.

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

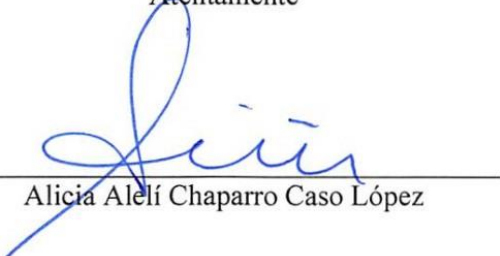
María Guadalupe Tinajero Villavicencio
Coordinador(a) del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Cristina Vanessa Hernández De la Toba**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

“Adaptación de un instrumento para la medición de la convivencia en escuelas secundarias de México”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente



Alicia Aleli Chaparro Caso López



Ensenada, B.C., a 16 de enero de 2017.

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

María Guadalupe Tinajero Villavicencio
Coordinador(a) del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Cristina Vanessa Hernández De la Toba**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

“Adaptación de un instrumento para la medición de la convivencia en escuelas secundarias de México”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Karla María Díaz López



Ensenada, B.C., a 16 de enero de 2017.

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

María Guadalupe Tinajero Villavicencio
Coordinador(a) del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. **Cristina Vanessa Hernández De la Toba**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

“Adaptación de un instrumento para la medición de la convivencia en escuelas secundarias de México”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Erika Paola Piñuelas Reyes



Ensenada, B.C., a 16 de enero de 2017.

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

María Guadalupe Tinajero Villavicencio
Coordinador(a) del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. **Cristina Vanessa Hernández De la Toba**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

"Adaptación de un instrumento para la medición de la convivencia en escuelas secundarias de México".

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Javier Martín Babarro

Contenido

Índice de Tablas.....	5
Índice de figuras	8
Resumen	9
Introducción.....	11
Capítulo I. Objeto de estudio.....	13
Planteamiento del Problema	13
Objetivos de la investigación.....	20
Objetivo general.....	20
Objetivos específicos	20
Justificación	21
Capítulo II. Marco Teórico.....	24
2.1 Conceptualización de la convivencia escolar	24
2.1.1 Políticas educativas y convivencia escolar en contexto iberoamericano.	25
2.1.2 Definiciones conceptuales de la convivencia escolar.	37
2.1.3 Modelos conceptuales de convivencia escolar.....	49
2.2 Consideraciones metodológicas asociadas a la adaptación de instrumentos	56
2.2.1 Adaptación de instrumentos de medición.	56
2.2.2 Validez de los instrumentos de medición.....	64
2.2.3 Aplicación de procedimientos para la adaptación de instrumentos.	68
2.3. Investigación aplicada orientada a la medición de la convivencia escolar.....	81
2.3.1 Operacionalización del constructo convivencia escolar.....	81
2.3.2 Evaluación de la convivencia escolar en el contexto internacional.	87
2.3.3 Evaluación de la convivencia escolar en el contexto nacional.....	96
Capítulo III. Método	105

Fase 1. Analítico-racional	106
Etapa 1. Validación del contenido.....	106
Etapa 2. Traducción y adecuación de formato	109
Etapa 3. Aplicación piloto.....	111
Etapa 4. Análisis psicométrico	112
Fase 2. Empírica	113
Etapa 5. Optimización de la medida.....	113
Etapa 6. Recopilación de evidencias de validez.....	116
Etapa 7. Determinación de la invarianza factorial	117
Fase 3. Descriptiva.....	119
Etapa 8. Descripción de los puntajes.....	120
Etapa 9. Comparación entre distintas muestras.....	120
Capítulo IV. Resultados.....	122
Fase 1. Analítico-racional	122
Etapa 1. Validación del contenido.....	122
Etapa 2. Traducción y adecuación de formato	123
Etapa 3. Aplicación piloto.....	125
Etapa 4. Análisis psicométrico	130
Fase 2. Empírica	130
Etapa 5. Optimización de la medida.....	130
Etapa 6. Recopilación de evidencias de validez.....	134
Etapa 7. Determinación de la invarianza factorial	135
Fase 3. Descriptiva.....	141
Etapa 8. Descripción de los puntajes.....	141
Etapa 9. Comparación entre distintas muestras.....	146

Capítulo V. Discusión	149
Capítulo VI. Conclusiones.....	156
Referencias	158
Apéndice.....	183

Índice de Tablas

<i>Tabla 1 Objetivos, estrategias y líneas de acción del Programa Sectorial de Educación 2013-2018</i>	32
<i>Tabla 2 Objetivos y estrategias del Plan de Desarrollo Estatal de Baja California 2014-2019</i>	36
<i>Tabla 3 Categorías de análisis de diversas conceptualizaciones asociadas a la convivencia escolar</i>	46
<i>Tabla 4. Análisis de metodologías utilizadas en la adaptación de instrumentos de medida</i>	80
<i>Tabla 5 Instrumentos empleados para la medición de la convivencia escolar</i>	83
<i>Tabla 6 Categorías de análisis que subyacen a los instrumentos de convivencia escolar</i> ..	85
<i>Tabla 7 Participantes de la aplicación piloto</i>	111
<i>Tabla 8 Sexo y municipio de origen de los participantes de Querétaro</i>	118
<i>Tabla 9 Cantidad de ítems eliminados por no reunir los criterios de relevancia y congruencia</i>	122
<i>Tabla 10 Dimensiones del instrumento original y del instrumento modificado</i>	123
<i>Tabla 11 Número de ítems modificados</i>	124
<i>Tabla 12 Opciones de respuesta del instrumento original y del instrumento modificado</i> .	124
<i>Tabla 13 Dimensiones del Cuestionario de Convivencia Escolar modificado (k=74)</i>	125
<i>Tabla 14 Estadísticos descriptivos de la muestra utilizada en la aplicación piloto de la Escala Clima Escolar</i>	126
<i>Tabla 15 Estadísticos descriptivos de la Escala de Fomento a la Convivencia Escolar</i> ...	127
<i>Tabla 16 Estadísticos descriptivos la Escala Conductas Disruptivas</i>	127
<i>Tabla 17 Estadísticos descriptivos de la Escala Acoso Escolar</i>	129
<i>Tabla 18 Índices de consistencia interna y de discriminación de las escalas</i>	130
<i>Tabla 19 Optimización de la medida de las escalas</i>	131
<i>Tabla 20 Posición de los ítems de la versión reducida (agrupados por escala) con base en sus índices de consistencia interna, correlación punto biserial y cargas factoriales</i>	132
<i>Tabla 21 Índices de ajuste de las escalas de la adaptación del Cuestionario Convivencia Escolar versión reducida</i>	135
<i>Tabla 22 Índices de ajuste absoluto de los modelos de la Escala de Clima Escolar</i>	136
<i>Tabla 23 Índices de ajuste de los modelos anidados de la Escala de Clima Escolar</i>	136

<i>Tabla 24 Comparación de modelos anidados de la Escala Clima Escolar</i>	137
<i>Tabla 25 Índices de ajuste absoluto de los modelos de la Escala de Fomento a la Convivencia Escolar</i>	137
<i>Tabla 26 Índices de ajuste de los modelos anidados de la Escala de Fomento a la Convivencia Escolar</i>	138
<i>Tabla 27 Comparación de modelos anidados de la Escala de Fomento a la Convivencia Escolar</i>	138
<i>Tabla 28 Índices de ajuste absoluto de los modelos de la Escala de Acoso Escolar</i>	139
<i>Tabla 29 Índices de ajuste de los modelos anidados de la Escala de Acoso Escolar</i>	139
<i>Tabla 30 Comparación de los modelos anidados de la Escala Acoso Escolar</i>	139
<i>Tabla 31 Índices de ajuste de los modelos de la Escala de Conductas Disruptivas</i>	140
<i>Tabla 32 Índices de ajuste de los modelos anidados de la Escala de Conductas Disruptivas</i>	140
<i>Tabla 33 Comparación de modelos anidados de la Escala Conductas Disruptivas</i>	141
<i>Tabla 34 Análisis comparativo de las escalas del Cuestionario de Convivencia Escolar según el sexo</i>	144
<i>Tabla 35 Análisis comparativo de las subescalas del Cuestionario de Convivencia Escolar según el sexo</i>	145
<i>Tabla 36 Análisis comparativo de las escalas del Cuestionario de Convivencia Escolar entre Baja California y Querétaro</i>	147
<i>Tabla 37 Análisis comparativo de las subescalas del Cuestionario de Convivencia Escolar entre Baja California y Querétaro</i>	147
<i>Tabla 38 Escala Clima Escolar (k=8)</i>	204
<i>Tabla 39 Escala Acoso Escolar (k=15)</i>	204
<i>Tabla 40 Escala Conductas Disruptivas (k=10)</i>	205
<i>Tabla 41 Fomento a la convivencia escolar (k=6)</i>	206
<i>Tabla 42 Descriptivos por ítems de la Escala Clima Escolar de las muestras de Baja California y Querétaro</i>	206
<i>Tabla 43 Descriptivos por ítems de la Escala Fomento a la Convivencia Escolar de las muestras de Baja California y Querétaro</i>	207

<i>Tabla 44 Descriptivos por ítems de la Escala Conductas Disruptivas de las muestras de Baja California y Querétaro</i>	<i>207</i>
<i>Tabla 45 Descriptivos por ítems de la Escala Acoso Escolar de las muestras de Baja California y Querétaro</i>	<i>209</i>

Índice de figuras

<i>Figura 1. Modelo de Convivencia escolar de Ortega-Ruiz et al. (2013).</i>	51
<i>Figura 2. Modelo Ecológico de Bronfenbrenner, de Bronfenbrenner y Morris (1998).</i>	52
<i>Figura 3. Modelo Ecológico de Convivencia Escolar de Ochoa Cervantes y Díez-Martínez (2013).</i>	53
<i>Figura 4. Modelo Ecológico de Convivencia Escolar de Salinas (2013).</i>	54
<i>Figura 5. Componentes del proceso de adaptación de un test de Muñiz et al. (2013).</i>	73
<i>Figura 6. Proceso de traducción, adaptación cultural y validación de Ramada et al. (2013).</i>	76
<i>Figura 7. Estrategia metodológica para la adaptación cultural de los instrumentos de Mora-Ríos et al. (2013).</i>	77
<i>Figura 8. Fases y etapas de la metodología para la adaptación de la Escala de Convivencia Escolar de Díaz (2015).</i>	79
<i>Figura 9. Fases y etapas del método de la investigación.</i>	105
<i>Figura 10. Procedimiento para la elaboración de micro-instrumentos: optimización de la medida de Jornet et al. (2012).</i>	114
<i>Figura 11. Puntuaciones de las escalas del Cuestionario de Convivencia Escolar de la muestra en Baja California</i>	142
<i>Figura 12. Puntuaciones de las subescalas del Cuestionario de Convivencia Escolar de la muestra de Baja California</i>	143
<i>Figura 13. Puntuaciones en las escalas del Cuestionario de Convivencia Escolar según el sexo</i>	144
<i>Figura 14. Puntuaciones en las subescalas del Cuestionario de Convivencia Escolar según el sexo</i>	145
<i>Figura 15. Comparación de las puntuaciones de las escalas del Cuestionario de Convivencia Escolar entre las muestras de Baja California y Querétaro</i>	146
<i>Figura 16. Comparación de las puntuaciones de las subescalas del Cuestionario de Convivencia Escolar entre las muestras de Baja California y Querétaro</i>	147

Resumen

En un proceso evaluativo la medición es indispensable. Una herramienta útil para llevar a cabo dicha medición es a través del uso de cuestionarios o escalas diseñadas de forma expresa o bien, aplicando procesos de traducción o adaptación a instrumentos previamente diseñados. En México, respecto a la adaptación de instrumentos de medida se han documentado pocos estudios de adaptación vinculados con el área de la salud y la educación en temas de violencia escolar.

No obstante, aún con la poca documentación sobre experiencias de adaptación y debido también al escaso registro de experiencias de evaluación a gran escala en nuestro país sobre la convivencia escolar, tema de interés actual en las políticas educativas, y además, insuficientes instrumentos para medirla, en la presente investigación se estableció como propósito adaptar el Cuestionario de Convivencia Escolar -CCE- (Díaz-Aguado, Martínez-Arias y Martín, 2010) para ser aplicado a estudiantes de educación secundaria en México.

El método de adaptación utilizado se conformó por tres fases: analítico-racional, empírica y descriptiva. En las dos primeras fases se centra el proceso de adaptación del instrumento, y en la tercera fase -descriptiva- se ilustran los posibles usos del instrumento adaptado. Al iniciar con el proceso adaptativo, el CCE original estaba integrado por 244 ítems organizados en cinco dimensiones: Calidad de la convivencia escolar, Obstáculos a la convivencia en las relaciones entre estudiantes, Otros obstáculos a la convivencia, Condiciones del centro educativo para construir y mejorar la convivencia y otros indicadores; toda vez concluido el proceso, el CCE -adaptado- quedó conformado por 74 ítems agrupados en las dimensiones: Clima Escolar, Fomento a la Convivencia Escolar, Conductas Disruptivas y Acoso Escolar.

La versión adaptada del CCE se aplicó a una muestra de estudiantes de secundaria de Baja California $N=660$. En los resultados del análisis psicométrico del CCE adaptado, se observa que las escalas son confiables, puesto que los α de Cronbach van 0.850 al 0.932. Posteriormente, el CCE adaptado fue sometido a un proceso de optimización de la medida, del cual resultó la versión reducida $k=39$. Mediante el método de análisis factorial confirmatorio (AFC), se obtuvieron los índices de ajuste de las escalas. A través de dicho análisis es posible observar que para todas las escalas, al menos en alguno de los índices, CFI (*Comparative Fit Index*), TLI (*Tucker-Lewis Index*), SMR (*Standardized Root Mean Square*

Residual) y RMSEA (*Root Mean Square error approximation*), los valores obtenidos se encuentran dentro de los límites esperados [SRMR (≤ 0.08), RMSEA (≤ 0.06), CFI (≥ 0.95) y TLI (≥ 0.95)] (Abad et al., 2011; Hu y Bentler, 1999).

Con la finalidad de asegurar la invarianza o equivalencia factorial del CCE optimizado, se llevó a cabo una aplicación del mismo a una muestra de estudiantes de secundaria en el estado de Querétaro, N=419. Se utilizó la técnica de análisis factorial confirmatorio multigrupo (AFCMG). En casi todas las escalas excepto la de Clima Escolar, las diferencias entre los índices de ajuste de los modelos anidados y con menos restricciones (*configural-weak*) no resultaron aceptables [CFI.delta ≤ 0.010]. Las evidencias de validez obtenidas a través del estudio revelan que el CCE adaptado y reducido es un instrumento útil para la medición de la convivencia escolar en estudios a gran escala en México, con excepción de la escala de Clima Escolar, la cual se sugiere emplear con mesura debido a los resultados de las diferencias obtenidas.

La aplicación del CCE adaptado y reducido en los estados de Baja California y Querétaro permitió realizar un ejercicio de comparación entre los puntajes obtenidos. Si bien, los resultados no son representativos para ambos casos, dicho ejercicio permite ilustrar el tipo de comparaciones posibles para estudios futuros.

Palabras clave: convivencia escolar, constructo, adaptación, optimización, invarianza de medición y validez.

Introducción

El campo de estudio sobre el diseño, adaptación y usos de instrumentos de medición psicológica y educativa, se encuentra enmarcado por un sistema de estándares internacionales. De manera específica, en el proceso de adaptación, la aplicación de dichos estándares facilita la conducción metodológica que permite que el instrumento adaptado pueda utilizarse de forma equivalente en una población distinta para el que fue diseñado. Con base en el referente anterior y con la finalidad de contar con un instrumento idóneo para la medición de la convivencia escolar en escuelas secundarias de México, en el presente estudio se estableció como objetivo central la adaptación del Cuestionario de Convivencia Escolar - CCE- diseñado originalmente para ser utilizado en el contexto español (Díaz-Aguado et al., 2010).

Con base en el objetivo central del estudio, la investigación exigió la definición de seis capítulos: (1) objeto de estudio; (2) marco teórico; (3) método; (4) resultados (5) discusión y (6) conclusiones. En el primer capítulo, se expone el problema sobre la carencia de instrumentos para la medición de la convivencia escolar en México, resaltando no sólo la necesidad de realizar la adaptación de un instrumento, sino además, el de hacer uso de procedimientos para la optimización de la medida. Se presentan los objetivos de la investigación y se explican los argumentos que justifican la realización del estudio.

El capítulo segundo, marco teórico, está organizado en tres secciones. En la primera sección, los contenidos están asociados con el tema de la convivencia escolar. En la segunda sección se presentan temas relacionados con la adaptación de instrumentos de medida y en la última, se exponen investigaciones orientadas para la medición de la convivencia escolar. En el bloque destinado a la convivencia escolar, se incluye un apartado sobre temas de política educativa dentro del contexto iberoamericano; se presentan diversas acepciones del concepto destacando los distintos significados y ejes con los que se le ha asociado; se explican de manera sucinta, los motivos que dificultan su conceptualización y operacionalización; y además algunos modelos conceptuales.

En la segunda sección se exponen estándares, directrices y recomendaciones expedidas por organismos especializados en el diseño, desarrollo, adaptación y validación de instrumentos de medición psicológica y educativa, y se analizan algunas experiencias

metodológicas asociadas con la aplicación de procedimientos sobre la adaptación de instrumentos de medición; se hace referencia al tema de validez del test y sobre diversos tipos de evidencia de validez. En la última de las secciones se mencionan resultados de investigaciones vinculados con la operacionalización del constructo, y se destacan experiencias de evaluación en el ámbito nacional e internacional relacionadas con el tema de la convivencia en las escuelas.

En el capítulo tercero, -método- se presentan y describen las tres fases [analítico-racional, empírica y descriptiva] y las nueve etapas [validación del contenido, traducción y adecuación del formato, aplicación piloto, análisis psicométrico, optimización de la medida, recopilación de evidencias de validez, determinación de la invarianza factorial, descripción de los puntajes y comparación entre distintas muestras] que conforman el método utilizado en la investigación. En cada una de las etapas del método se detallan el propósito, los participantes, los materiales y procedimientos aplicados.

En el capítulo cuarto, se presentan los análisis y resultados de cada una de las etapas indicadas en el capítulo anterior, destacando la efectividad del uso de procedimientos metodológicos para la adaptación de instrumentos de medición, la optimización de la medida y para la determinación de la invarianza factorial. En el capítulo de discusión se enuncian los hallazgos más relevantes respecto a la aplicación dichos procedimientos metodológicos y se mencionan las limitaciones del estudio. Por último, en el capítulo de conclusiones se destacan de manera sintética las principales aportaciones de la investigación y se enuncian sugerencias con base en los resultados obtenidos.

Capítulo I. Objeto de estudio

Planteamiento del Problema

A finales del siglo pasado la convivencia escolar se convierte en objeto de estudio después de permanecer durante mucho tiempo subordinado al tema de los derechos de los niños. Hoy podemos apreciar en los diversos pronunciamientos realizados por la ONU y la UNESCO que ambos convergen en su preocupación por la construcción de ambientes escolares seguros, donde el respeto y la dignidad de la persona son esenciales, y en los que se promueven relaciones pacíficas y se favorece la inclusión y la no discriminación de las personas (ONU, 1948, 1959, 1966, 1979, 2002; UNESCO, 1989).

Hace dos décadas, como consecuencia del Informe Delors emitido por la UNESCO se otorga a la convivencia escolar un papel sin precedente en la historia de la educación (Córdoba, 2013), al considerarle uno de los cuatro pilares en los que se basa la educación a lo largo de la vida, y el cual se materializa mediante el principio de aprender a convivir (Delors, 1996). Es partir de este pronunciamiento que han emergido diversos ordenamientos jurídicos de alcance nacional e internacional, y que se ha despertado el interés por su estudio, análisis y comprensión.

A este respecto, en nuestro país se han promulgado y adecuado diversas regulaciones relacionadas con la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2002) y realizado importantes reformas al artículo tercero Constitucional asociadas con la convivencia en las escuelas (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2011; 2013b). También se han promulgado diversas reformas curriculares que han fundamentado la creación de programas específicos y la operación de esquemas evaluativos asociados a la convivencia escolar.

En la actualidad, el Plan de Desarrollo 2013-2018 compromete objetivos, estrategias y líneas de acción orientadas a la promoción de la convivencia escolar (Gobierno de la República, 2013). En forma paralela se han instaurado programas nacionales que promueven la igualdad de oportunidades y la erradicación de la discriminación contra las mujeres

(Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2013c), así como la prevención social de la violencia y la delincuencia (Comisión Intersecretarial para la prevención social de la violencia y la delincuencia, 2013).

En lo que respecta a la evolución de las disposiciones que en esta materia ha formulado el Sistema Educativo Nacional, es en 1982 cuando se emiten los primeros Acuerdos Secretariales 96, 97 y 98 que dieron origen a las primeras consideraciones en torno a la regulación de la disciplina escolar en las escuelas primarias, secundarias técnicas y secundarias generales (Secretaría de Educación Pública, 1982). Unos años después, en 1993, se expide la Ley General de Educación la cual cita en su artículo octavo, fracción tercera, que la educación “contribuirá a mejorar la convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos” (Secretaría de Educación Pública, 1993, p. 5).

Si bien en 2007 se crea el Programa Nacional Escuela Segura con la aspiración de constituir escuelas públicas de educación básica en espacios seguros y confiables donde la participación social y la formación ciudadana de los alumnos resultan fundamentales (Secretaría de Educación Pública, 2007), es hasta 2011 que se formaliza esta intención con la puesta en marcha de la Reforma educativa promulgada ese año, al incluirse en el currículum nacional un campo formativo denominado *Desarrollo personal y para la convivencia*. En éste se establece como aspiración que los estudiantes se conduzcan de manera crítica en favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos, y manejen de forma armónica las relaciones personales y afectivas a fin de desarrollar la identidad personal y así, construir la identidad y conciencia social (Secretaría de Educación Pública, 2011).

Finalmente, en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (Secretaría de Educación Pública, 2013b) se establecen líneas de acción asociadas al tema de la convivencia

escolar, las cuales incluyen aspectos relacionados con la educación integral, la inclusión y la democracia, así como en la construcción de ambientes donde los integrantes de la comunidad escolar convivan de manera pacífica, democrática e inclusiva. En este marco, en 2015 se formaliza el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) el cual nace con la finalidad de contribuir a la disminución del acoso en las escuelas de educación básica a través de la implementación de estrategias para favorecer la convivencia entre alumnos, docentes, madres y padres de familia (Secretaría de Educación Pública, 2015).

Estas directrices se ven consolidadas en la más reciente propuesta curricular para la educación obligatoria (2016) en la que se establecen como objetivos los cuatro pilares de la educación declarados en el Informe Delors: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir (Delors, 1996). En esta propuesta curricular, la convivencia escolar deja de ser sólo una aspiración, y se convierte en uno de los ejes de la educación, donde se busca favorecer el autoconocimiento y establecer estilos de convivencia sanos y pacíficos, basados en relaciones humanas respetuosas (Secretaría de Educación Pública, 2016).

Al analizar el currículum de la educación básica se puede observar que la competencia aprender a convivir se encuentra permeando los tres componentes curriculares (aprendizajes clave, desarrollo personal y social y autonomía curricular) y sus correspondientes campos formativos, asignaturas, áreas de desarrollo y ámbitos. En el caso de la educación media superior, se compromete la apropiación de dicha competencia en el perfil de egreso de los estudiantes; se atribuye a directivos y docentes el aseguramiento de las condiciones para fomentar la sana convivencia y un ambiente libre de violencia, de adicciones y de otras conductas de riesgo para los alumnos; y se establece que las relaciones entre los profesores y alumnos deben cimentarse en un modelo de respeto y convivencia formativa (Secretaría de Educación Pública, 2016).

Los avances existentes a nivel regulatorio, normativo y de política pública en esta materia contrastan de manera importante con el tipo de prácticas que aún se observan en buena parte de los centros educativos del Sistema Educativo Nacional. En este sentido, la

UNESCO (2015) ha manifestado que el aumento de la violencia en sus distintas formas pone en tela de juicio la capacidad de los sistemas educativos para inculcar valores y actitudes orientados a la convivencia, a lo que se suma las escasas evaluaciones realizadas en esta materia que permitan dar cuenta del estado que guarda la convivencia escolar en los países latinoamericanos que orienten a los gobiernos a dirigir y ajustar estratégicamente sus políticas y programas hacia el logro de sus objetivos y metas (Cardozo, 2009). Es mediante la evaluación que se constituye una base de información para sensibilizar a la población sobre las situaciones en las que requiere poner atención o en las condiciones en las que se presenta determinado fenómeno (Rossi y Freeman, 1993).

La evaluación de la convivencia escolar afronta diversos retos. En primera instancia es deseable que los instrumentos de medida en que se apoyen reconozcan diversas posturas teóricas, recuperen la perspectiva de diferentes actores (Fierro, Tapia et al., 2013) y que generen conocimiento relacionado con los procesos implicados en el desarrollo de prácticas de convivencia inclusiva, democrática y no violenta, que orienten la evaluación y el autodiagnóstico de escuelas, y que su vez motiven el diseño de programas y propuestas de intervención, no sólo para México sino para Latinoamérica (Fierro, 2011).

En México no sólo existe la necesidad imperante de evaluar las diversas expresiones de este constructo, sino de contar con los instrumentos de medición apropiados para ello. Un instrumento de medición idóneo será aquel que cumpla en su diseño, desarrollo -o adaptación- y validación con los criterios y estándares de calidad psicométrica exigidos para estos fines. La decisión de diseñar y desarrollar un instrumento o adaptar uno, dependerá de factores tales como la dificultad, el tiempo y los costos asociados, así como las implicaciones relacionadas con su fundamentación teórica, sin considerar el enorme desafío que representa su propio desarrollo. Al respecto, Fernández, Pérez, Alderete, Richaud, y Fernández (2010) refirieron que tanto la dificultad del proceso de diseño y adaptación como los costos asociados son equivalentes, pudiendo disminuirse los recursos empleados en la adaptación (Hambleton y Patsula, 1999; Klerk, 2008).

De acuerdo con Fernández et al. (2010) la adaptación de un test sólo es admisible cuando el desarrollo teórico del constructo es escaso y cuando se encuentre un test de calidad para evaluar el constructo de interés. En el caso de los países de habla hispana, tanto el desarrollo teórico como la evaluación de la convivencia escolar es aún incipiente (Carbajal, 2013; Pascual y Yudkin, 2004; Fierro, Tapia et al., 2013; Rojas et al., 2006; Zaitegui, 2010). Aunado a lo anterior, la convivencia escolar es un constructo que se encuentra en colindancia con otros referentes teóricos (Chaparro, Caso, Díaz y Urías, 2012) y de múltiples caras (Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas, 2013), lo que hace más compleja su operacionalización. La convivencia escolar es un constructo utilizado por los actores del ámbito educativo no solamente para referirse a una gran diversidad de cuestiones, sino también para estudiarse desde perspectivas distintas que pudieran llegar a contradecirse (Fierro y Caso, 2013).

Bajo estas premisas, y en consideración a los argumentos expuestos con anterioridad, pareciera que la ruta más conveniente para la medición de la convivencia escolar en México sería la que conduzca a la adaptación de un instrumento que haya sido aplicado en contextos educativos similares al nuestro. A este respecto, con base en una revisión inicial de los instrumentos utilizados para medir dicho constructo en el ámbito nacional e internacional, se observó que son pocas las experiencias evaluativas a gran escala registradas tanto en el contexto nacional como en el internacional y que, aun reconociendo el cuidado que denota su diseño y la pertinencia de sus propiedades psicométricas, no conciben a la convivencia escolar desde una perspectiva integral, ni se orientan a dar cuenta de la forma en que se construye la convivencia y los obstáculos que la inhiben, lo que limita el establecimiento de pautas o directrices que guíen el diseño de esquemas de intervención en el aula y en la escuela.

Con base en ello, y considerando los atributos deseables para la medición de este constructo expuestos en el párrafo anterior, se concluyó que el instrumento utilizado en 2010 en el Estudio de Convivencia Estatal de la Educación Secundaria en España, mismo que involucró a 23,100 estudiantes y 301 escuelas de dicho país, resultaba el más pertinente para adaptar al contexto mexicano (Díaz-Aguado, Martínez-Arias y Martín, 2010). La versión

original para estudiantes de este instrumento consta de 5 dimensiones y 22 secciones, mismas que agrupan 244 ítems.

La evaluación a gran escala en nuestro país se había enfocado hasta 2014 principalmente a la medición del logro educativo mediante la aplicación de la prueba Enlace desarrollada por la SEP, misma que se convirtió en el principal insumo para determinar la calidad de los aprendizajes en el aula, la escuela y el sistema educativo en su conjunto. A la prueba Enlace se sumaron otras evaluaciones que descansaron principalmente en las pruebas Excale, PISA y Planea, siendo esta última la que se utiliza actualmente en el país en los niveles de educación básica y media superior y que tiene como propósito medir el dominio de los estudiantes en las áreas de comprensión lectora y matemáticas al término de cada nivel educativo. Para ello, se diseñan y aplican exámenes alineados al currículum nacional en diversos dominios curriculares, los cuáles se ven acompañados de sus correspondientes cuestionarios de contexto.

La aplicación de cuestionarios de contexto es cada vez más común, pues es en gran medida gracias a ellos que es posible determinar bajo qué circunstancias ocurren los aprendizajes (UNESCO, 2016). Sin embargo, este recurso ha recibido múltiples críticas debido a la duración de la aplicación de los dos instrumentos (exámenes de logro educativo y cuestionarios de contexto), a lo que se suma la gran variedad de pruebas que suelen aplicarse a los estudiantes en el año escolar, lo que podría impactar en su disposición para responderlas así como disminuir considerablemente del tiempo efectivo destinado para la instrucción. A este respecto, Martínez-Rizo (2009) señaló que “el excesivo y creciente número de pruebas que se desarrollan y aplican en nuestro país, pesa cada vez más sobre alumnos, maestros y escuelas” (p.10).

Bajo las circunstancias actuales de la evaluación a gran escala en México, se ha sugerido el uso de metodologías dirigidas a la reducción de los instrumentos, con el objetivo de simplificar el tiempo, el número de sesiones de la aplicación y el número de no respuestas (López-González, Tourón y Tejedor, 2012), así como la reducción de efectos adversos tales como la fatiga y la falta de motivación derivados de un tiempo de administración

excesivamente largo (Balluerka y Gorostiaga, 2012). En este sentido, es deseable que la medición de la convivencia escolar en nuestro país se realice a través de instrumentos breves que aporten información suficiente para describir la convivencia en las escuelas.

Orientados por dicho propósito, Jornet, González-Such y Perales (2012) propusieron un conjunto de procedimientos para la optimización de la medida que facilitan la identificación de ítems claves, portadores de información suficiente con un elevado grado de confiabilidad y validez, semejante al que se obtendría con la totalidad del cuestionario o escala, pero con un número menor de ítems. Esta metodología selectiva, elige sólo a los ítems de la escala que aseguran en mayor medida la conservación de sus características métricas. En este sentido y de acuerdo con Jornet et al. (2012), un instrumento de medida simplificado, no sólo facilitará la obtención de una mayor cantidad de información con un número menor de ítems con alto poder discriminativo, sino que creará una situación deseable para la medición y descripción de este tipo de constructos en estrategias evaluativas más amplias.

Finalmente, con miras a conocer y comparar lo que ocurre entre diversos grupos de estudiantes pertenecientes a diferentes entidades del país, el uso de instrumentos adaptados respaldados en rigurosos procesos de validación es una condición indispensable (Mora-Ríos, Bautista-Aguilar, Natera, y Pedersen, 2013). En este marco, demostrar la invarianza de medición entre grupos (Vandenberg y Pedersen, 2000) y asegurar la equivalencia métrica en sus puntuaciones (Muñiz, Elosua, y Hambleton, 2013), posibilita y antecede a toda comparación.

Con base en lo anterior, y ante la necesidad de adaptar y optimizar un instrumento que permita medir y caracterizar la convivencia escolar en el contexto mexicano, se propone el presente estudio.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Adaptar el Cuestionario de Convivencia Escolar para la medición de este constructo en muestras de estudiantes mexicanos.

Objetivos específicos

Aplicar una metodología para la adaptación de instrumentos al Cuestionario de Convivencia Escolar.

Aplicar un conjunto de procedimientos para la optimización de la medida a la adaptación del Cuestionario de Convivencia Escolar.

Documentar las propiedades psicométricas de la adaptación del Cuestionario de Convivencia Escolar.

Aportar evidencia de equivalencia métrica del Cuestionario de Convivencia Escolar que permita la comparación entre distintas muestras de México.

Caracterizar la convivencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Baja California.

Justificación

Existen al menos cuatro razones que justifican el desarrollo del presente estudio:

- 1) Valor teórico. En las líneas anteriores se ha documentado la ausencia de marcos teóricos articulados y comprensivos que faciliten las tareas asociadas con la definición conceptual y operacional de este constructo. Lo que ha traído consigo que el término sea considerado en desarrollo (Carbajal, 2013; Fierro, Tapia et al., 2013), en colindancia con otros referentes teóricos (Chaparro, Caso, Díaz et al., 2012) y estudiado desde perspectivas teóricas distintas (Fierro y Caso, 2013). Ante la necesidad de documentar de manera sistemática los diversos modelos conceptuales y definiciones conceptuales existentes en esta materia, así como la problemática asociada a su conceptualización y operacionalización, el presente estudio representa una alternativa orientada a ampliar y clarificar el estado del arte en esta materia.
- 2) Implicación práctica. De acuerdo con la revisión inicial de la literatura especializada en materia de evaluación de la convivencia escolar, se observa una carencia de instrumentos de medida que descansen en un andamiaje teórico sólido, y que se respalden en marcos proporcionados tanto por la teoría psicológica como la pedagógica. Aunado a ello, son escasos los instrumentos adaptados al contexto educativo mexicano, y en cuyo diseño y desarrollo se hayan documentado procesos asociados a presentar evidencia de equivalencia métrica que respalde la comparación entre estudiantes pertenecientes a distintos grupos de referencia. El presente estudio pretende contribuir a solventar dichas carencias mediante la adaptación del Cuestionario de Convivencia escolar (Díaz-Aguado et al., 2010), aplicado originalmente en el contexto español, el cual cuenta con una orientación integradora que permite, por un lado, la valoración de las acciones que favorecen la inclusión y la democracia al interior del aula y la escuela, y por otro, los obstáculos que la inhiben, limitan o ponen en riesgo.

Por otra parte, el uso de instrumentos de medida apoyados en metodologías que promueven su optimización es una alternativa asequible para la implementación de

estrategias de evaluación a gran escala (Jornet et al., 2012). Es por ello que en este estudio, mediante la aplicación de la metodología para la optimización de la medida de constructos complejos sugerida por Jornet et al. (2012), se obtendrá un instrumento reducido acorde a las necesidades de los procesos y esquemas de evaluación estandarizados existentes en México, con diversos beneficios asociados a su aplicación, análisis y usos, donde el tema de la caracterización y comparación de diversos grupos de referencia resulta fundamental.

- 3) Utilidad metodológica. El diseño y la adaptación de pruebas requieren del apego a lineamientos y estándares para la construcción de instrumentos de medición (American Education Research Association; American Psychological Association: National Council on Measurement in Education, 1999; Martínez-Rizo et al., 2000, en Backhoff, Peón y Sánchez 2005), que permitan contar con evidencias de validez que aporten significado a las puntuaciones obtenidas y conocer si es adecuado el uso que se pretende hacer de ellas (Abad, Olea, Ponsoda, y García, 2011). Es mediante el presente estudio que se podrá adaptar y optimizar un instrumento orientado a la medición de la convivencia escolar en apego a dichas directrices y estándares.

El desarrollo del presente estudio permitirá documentar evidencias de validez de contenido vinculadas a todo proceso de adaptación, donde el juicio de expertos asociado a tareas de traducción, re-traducción y validación semántica y gramatical, es indispensable. En ese mismo sentido, la reproducción de los procedimientos propuestos en la metodología para la optimización de la medida de Jornet et al. (2012), permitirá determinar el grado de fidelidad que registre la réplica de las etapas propuestas. Además, al implementar procedimientos que aseguren la equivalencia métrica en diferentes muestras de estudiantes, permitirá sentar las bases para futuras aplicaciones que involucren a grupos de estudiantes de otras entidades del país. En suma, al tratarse ésta de una propuesta metodológica no limitativa al campo psico-educativo, puede inspirar el trabajo de investigadores de otras áreas del conocimiento en cuyos diseños incluyan tareas asociadas con los procesos de adaptación, optimización y equivalencia métrica de un test.

- 4) Relevancia social. En la actualidad, la convivencia representa objeto de debate, análisis y estudio para políticos, legisladores, educadores y ciudadanos, ocupando un lugar central en el diseño de diversas políticas públicas (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2002, 2011, 2013; Gobierno de la República, 2013; ONU, 1948, 1959, 1966, 1979, 2002; UNESCO, 1989). En lo particular, el sistema educativo mexicano ha propuesto diversas disposiciones y adecuaciones curriculares en lo que a esta materia se refiere (Secretaría de Educación Pública, 1982, 2007, 2011, 2015, 2016) donde la evaluación como insumo para la mejora educativa es fundamental.

Contar con instrumentos de evaluación, sensibles al contexto educativo mexicano, que evalúen prácticas y procesos registrados en las aulas y centros escolares, permite conocer con cierto nivel de precisión la situación que prevalece en nuestras escuelas. Lo anterior permite a su vez sentar las bases para el diseño de intervenciones específicas orientadas a propiciar condiciones que promuevan la convivencia democrática, pacífica e inclusiva en las escuelas, así como la erradicación de expresiones vinculadas a la violencia, el acoso, el hostigamiento y la discriminación.

Capítulo II. Marco Teórico

Uno de los temas de interés en el campo de la Educación a nivel internacional y nacional en las últimas dos décadas ha sido la convivencia escolar. En diversas leyes y ordenamientos se expresa de forma explícita la necesidad por mejorarla a través de su estudio. No obstante, las investigaciones en torno a ésta, se han diversificado debido a la complejidad conceptual del término. Por consecuencia, se han diseñado y adaptado instrumentos para su medición, con base en distintas miradas y enfoques.

En un intento por comprender la inserción del término de convivencia escolar en temas de política educativa, en este capítulo se incluyen en primera instancia, ordenamientos, leyes y acuerdos expedidos en el contexto iberoamericano asociados a dicho término. En segundo lugar, a fin de definir el concepto de convivencia escolar se presentan algunas acepciones de tal concepto, atendiendo sus diferentes significados y ejes asociados. Después, se explican de manera concreta, los motivos que dificultan tanto la conceptualización como la operacionalización del constructo convivencia escolar; así como algunos modelos conceptuales del mismo.

Posteriormente, se incluye un apartado sobre consideraciones metodológicas relacionadas a la adaptación de instrumentos de medición, en el cual se presentan estándares, directrices y recomendaciones expedidas por organismos especializados en el diseño, desarrollo, adaptación y validación de instrumentos de medición psicológica y educativa. Enseguida, se hace referencia al tema de validez del test y los diversos tipos de evidencia; así como de la aplicación de procedimientos utilizados en procesos adaptativos. Al final del capítulo se citan resultados de investigaciones vinculados a la operacionalización del constructo convivencia escolar, además de experiencias de evaluación en el ámbito nacional e internacional.

2.1 Conceptualización de la convivencia escolar

El concepto de convivencia escolar a partir de su inserción en el campo educativo se ha ido transformando con el tiempo, estudiándose desde diversas perspectivas y posturas teóricas. Con la finalidad de realizar una contribución al estado del arte en esta materia se propone el presente apartado en el que se hace una revisión inicial de las políticas educativas en torno a

la convivencia escolar en el contexto iberoamericano, se presentan diversas acepciones del término y se analizan algunos modelos explicativos del constructo en cuestión.

2.1.1 Políticas educativas y convivencia escolar en contexto iberoamericano.

El concepto de la convivencia escolar se encuentra presente en diversas normatividades, declaraciones e iniciativas tanto en el contexto nacional como internacional (Perales et al., 2013). A finales del siglo XX la Comisión Europea inició con la promoción de una serie de seminarios, proyectos y conferencias que comenzaron a incidir en la incorporación de contenidos orientados a la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia (Blaya y Ortega, 2006). En este contexto, en 1998 se creó el Observatorio Europeo de la Violencia Escolar que opera por mandato gubernamental y mediante las aportaciones de la Comisión Europea, el Consejo Regional de Aquitania (Francia), el Ministerio de Educación Nacional (Francia) y de la Universidad Víctor Segalen Bordeaux 2 (Francia) e integrado por una red de investigadores y representantes de centros educativos de estas organizaciones.

El propósito del observatorio es recoger, promover y difundir estudios interdisciplinarios del fenómeno de la violencia en entornos escolares, así como de evaluar con un rigor científico los estudios y análisis publicados sobre el tema de violencia escolar, los programas y políticas para combatir este fenómeno (Blaya, Debarbieux, Del Rey, y Ortega, 2006). Algunas de las aportaciones del Observatorio, son diversos estudios sobre problemas sociales y relacionales en barrios marginales; se han establecido políticas públicas que afectan el bienestar de las escuelas; se han desarrollado estudios longitudinales en países como Francia y España respecto al fenómeno de la violencia; se ha investigado sobre el tema de la exclusión y el abandono escolar; y además se implementó el International Study on Self Reported Delinquency, estudio que engloba a más de 30 países de Europa, América del Norte y Latinoamérica.

Con relación a la diseminación de resultados, el Observatorio cuenta con la revista virtual *International Journal of Violence and School*; y además, desde el 2001 instituyó conferencias mundiales sobre el problema de la violencia escolar (Ortega, 2006b). Actualmente, el Observatorio tiene un estatuto de ONG y está en vías de convertirse en una Sociedad Científica de Estudios sobre la Violencia (Ortega, 2006b).

En España, a partir del 2005 se creó la ley 27/2005 de fomento a la educación y la cultura de paz (BOE No. 287, 2005), en la cual, el artículo 2º establece diversas acciones para la promoción de la paz tales como, la creación de asignaturas especializadas en asuntos relativos a la educación para la paz; la incorporación de dichos contenidos en los libros de texto, materiales educativos y programas audiovisuales; valores de no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia; la promoción de la inclusión; y el incremento del conocimiento público y la formación en técnicas de resolución de conflictos, negociación y mediación.

Al año siguiente, se postula la ley orgánica 2/2006 de educación en la que se establece en el artículo 1º, fracciones C), K) e I), los principios del sistema educativo para la transmisión y puesta en práctica de valores como la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como el compromiso para superar la discriminación, la educación para la prevención de los conflictos y la resolución pacífica y la no violencia, el desarrollo de igualdad de derechos y fomento a la igualdad entre hombres y mujeres. Por su parte, en el artículo segundo, fracción E), se establece la formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propician el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente (BOE No.106, 2006).

En el mismo año, se firmó el Plan para la promoción y mejora de la convivencia escolar entre el Ministerio y las organizaciones sindicales, con lo que se pretendía promover y desarrollar la convivencia desde el ámbito educativo (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2006). A partir del plan, en el 2007 se funda el Observatorio para la Convivencia Escolar, el cual opera como un órgano colegiado de la Administración General del Estado y cuya misión es asesorar sobre situaciones referidas al aprendizaje de la convivencia escolar, mediante acciones como: la elaboración de informes y estudios, la realización de diagnósticos en materia de convivencia escolar, y la propuesta de medidas que ayuden a elaborar políticas estatales orientadas a la mejora del clima escolar y la convivencia en los centros educativos (BOE, No.64, 2007). En la actualidad, el Observatorio sigue en funciones presidido por el ministro de Educación e integrado por el Ministerio de Defensa, el Ministerio de Interior, el

Instituto de la Juventud, la delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas, los Defensores del Pueblo estatal y autonómicos, las Comunidades Autónomas, la FEMP, los sindicatos docentes, los padres y madres y los propios alumnos, según lo reporta el Ministerio español de educación, cultura y deporte (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

En lo referente a los países latinoamericanos, Chile se destaca por iniciado desde la década de los noventa del siglo pasado con reformas educativas en torno al tema de la convivencia escolar (Ministerio de Educación de Chile, 2004). La política de convivencia escolar en Chile tiene como propósito orientar las acciones, iniciativas y programas que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una convivencia escolar inclusiva, participativa, solidaria, tolerante, pacífica y respetuosa, en un marco de equidad de género y con enfoque de derechos (Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, 2002).

Para conducir la política de convivencia escolar a acciones concretas, se han elaborado diversos documentos como la Ley General de Educación, misma que en sus artículos 9, 10 y 29 puntualiza asuntos sobre la convivencia (Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, 2009); el Instructivo para los establecimientos educacionales sobre el Reglamento Interno en lo referido a la convivencia escolar (Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, 2013); la Ley de no discriminación (Ministerio Secretaría General de Gobierno, 2012); la Ley sobre Violencia Escolar (Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, 2011); y la Ley sobre las necesidades educativas especiales de carácter transitorio (Ministerio de Educación de la República de Chile, 2007).

El Ministerio se ha encargado de construir espacios para la divulgación, tales como una página a cargo del Ministerio de Educación (Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, s.f.) y se ha establecido el programa “Mejorar la convivencia escolar para un aprendizaje integral dirigido a la comunidad educativa” brindado al equipo directivo, a los docentes, a la familia y a los estudiantes; tiene por objetivo promover la mejora en la calidad de los aprendizajes escolares y de la convivencia de todos los miembros de la comunidad educativa (Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, s.f.). Al 2015, este programa se encuentra en funciones organizado en tres bloques:

1. El plan de formación y convivencia. Es una propuesta de mejoramiento articulado al nivel de aula para el trabajo con los estudiantes y apoderados; al nivel docente, para el trabajo con los profesores y al nivel institucional con incorporación al trabajo con las familias y demás actores educativos.
2. La propuesta de prevención. Es un ejemplo concreto de cómo abordar en la escuela los diversos temas de prevención específicos (bullying, conflictos, consumo de alcohol y drogas, embarazo adolescente, vida saludable, cuidado del medio ambiente), desde educación preescolar hasta enseñanza media.
3. Centro de recursos especializado. El centro está compuesto por una selección de apoyos provenientes de prestigiosas instituciones nacionales e internacionales especialistas en los temas de convivencia, formación integral y prevención del bullying y otras conductas de riesgo (Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, s.f.).

En países como Argentina, es a partir del 2003 que el Ministerio de Educación delineó algunas estrategias que destacan la construcción ciudadana como la condición para el desarrollo de una convivencia escolar cimentada en el reconocimiento del otro como semejante, la aceptación a las diferencias y a la construcción de respuestas a los conflictos a través del diálogo (Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, 2009). Así, a través de la Resolución Ministerial N° 1886/13, se creó la Coordinación de Programas para la Inclusión Democrática en la Escuela (Coordinación de Programas), que tiene como propósito promover la construcción de una cultura institucional que afiance las prácticas democráticas en el sistema educativo y que promueva la participación de niños, niñas y adolescentes en las escuelas; así como el contribuir a que las escuelas sean escenarios de construcción del lazo social haciendo posible la convivencia democrática de todos y todas los niños, niñas y adolescentes y adultos que integran dichas comunidades educativas.

Esta Coordinación de Programas se encuentra articulada con otros como el Programa Nacional de Mediación Escolar, decretado en la resolución N° 503 e integrado a la coordinación a partir del año 2008 y adscrito a la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206), que establece en el Artículo 123 inciso J, el desarrollo de prácticas de mediación que contribuyen a la resolución pacífica de conflictos (Honorable Senado de Argentina,

2006). Este programa tiene por objetivo trabajar en nuevas estrategias para atender la conflictividad en la convivencia escolar a través de la mediación escolar como herramienta preventiva de situaciones de violencia y formadora en temas de democracia, paz y derechos humanos; y además, capacitar a los alumnos como mediadores para intervenir como facilitadores de la comunicación en la resolución de conflictos interpersonales entre sus compañeros, promoviendo un abordaje constructivo y no violento (Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, 2009). El Ministerio de Educación (2009) reportó que mediante el programa se han desarrollado actividades de asesoría técnica, talleres de capacitación sobre los fundamentos y técnicas de la mediación escolar, visitas de campo y reuniones de intercambio con funcionarios y técnicos de área de la educación.

Producto de las iniciativas de la Coordinación de Programas, se fundó el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, cuyos propósitos consisten en sumar esfuerzos para el estudio de la problemática de la violencia en las escuelas y contribuir a la consolidación de prácticas democráticas y a la construcción de espacios de ciudadanía en el ámbito escolar (Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, 2009). Después dos años, se promulgó la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206) la cual, en el apartado de Educación Primaria, se consideran diversos aspectos ligados a la convivencia escolar (Honorable Congreso del Senado de Argentina, 2006). El Observatorio, desde el año 2006 a la fecha, ha realizado anualmente un ciclo de conferencias; ha generado encuentros virtuales para analizar las prácticas en torno al tema de la convivencia; cuenta con un Campus virtual con el propósito de intercambiar y difundir el debate propiciado en los encuentros; ha creado el curso Ateneo virtual para docentes; y ha establecido talleres con fines de construir la autoridad pedagógica y reflexionar sobre la experiencia de convivir juntos (Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, 2009).

Otros de los programas con los que se encuentra articulada la coordinación, es el Programa Nacional por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia. Dicho programa se encarga de diseñar estrategias articuladas al sistema educativo y con otras áreas del Estado para que los niños y jóvenes desarrollen su potencial intelectual, emocional y social; además, ha realizado publicaciones como *Maltrato infantil*, *Cuento con Vos* y *Serie de docentes y derechos de la infancia*. Por su parte, el Programa para el Fortalecimiento y Desarrollo

Profesional de Equipos de Orientación del Ámbito Educativo trabaja en torno a las intervenciones institucionales y de acompañamiento con diferentes equipos de orientación, con quienes llevan la labor de enseñar, dirigir las instituciones y sostener las trayectorias escolares de sus alumnos (Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, 2009).

En México, el tema de la convivencia escolar se aborda por primera vez en los ordenamientos jurídicos y legales a principios de los ochenta del siglo pasado con la vertiente de la disciplina escolar. Tal legislación se estableció en los Acuerdos Secretariales 96, 97 y 98, los cuales regulaban la disciplina en las escuelas primarias, secundarias técnicas y secundarias generales (Secretaría de Educación Pública, 1982). Una década después, mediante la promulgación de la Ley General de Educación se estableció de manera clara y explícita en el artículo octavo, fracción tercera, que la educación:

Contribuirá a mejorar la convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos (Secretaría de Educación Pública, 1993, p.5).

En concordancia con los señalamientos anteriores, el Congreso de la Unión en el 2002 publicó la Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2002). En el 2007, se creó el Programa Nacional Escuela Segura con el propósito de consolidar a las escuelas públicas de educación básica como espacios seguros y confiables a través de la participación social y la formación ciudadana de los alumnos. Con este programa se busca promover la convivencia democrática, la participación responsable y el desarrollo de competencias encaminadas al autocuidado, la autorregulación, el ejercicio responsable de la libertad, la participación social y la resolución no violenta de conflictos (Secretaría de Educación Pública, 2007). Dicho programa se encuentra vigente y opera bajo el Acuerdo 705, Reglas de Operación del Programa Escuela Segura (Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión, 2013a). Desde su creación, el programa ha realizado diversas acciones de capacitación a directores y docentes y ha generado materiales de apoyo como: el manual de seguridad escolar, las guías para el

fortalecimiento de la seguridad escolar, las guías de prevención del consumo del tabaco, alcohol, y otras drogas; así como guías para educadores y profesionales, guías para padres y la guía de simulacros de evaluación de inmuebles. Así también, ha desarrollado materiales audiovisuales acerca del *bullying* y la seguridad escolar, cursos de formación en prevención de adicciones para docentes; ha organizado el Congreso Nacional de Seguridad Escolar y ha promovido la conformación de la Biblioteca de gestión de la Convivencia con los equipos técnicos estatales (Subsecretaría de Educación Básica, 2015).

En fechas más recientes, el Gobierno Federal estableció como línea de intervención en el ámbito formativo y preventivo en las escuelas, el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), con el objetivo de contribuir a la disminución del acoso en las escuelas de educación básica a través de la implementación de estrategias para favorecer la convivencia entre alumnos, docentes, madres y padres de familia (Secretaría de Educación Pública, 2015). Asimismo, el Gobierno de la República en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 ha incluido objetivos y líneas de acción vinculadas con la convivencia en las escuelas. Lo anterior puede observarse en el objetivo, 3.2., el cual compromete “Garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo”, y se vale para su operación de dos líneas de acción “Promover que en las escuelas de todo el país existan ambientes seguros para el estudio” y “Fomentar un ambiente de sana convivencia e inculcar la prevención de situaciones de acoso escolar” (Gobierno de la República, 2013). A partir de estos pronunciamientos se han creado nuevos programas como el Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las mujeres (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2013c) y con el Programa Nacional para la prevención social de la violencia y la delincuencia (PNPSVD), orientado a la promoción de ambientes escolares propicios para el aprendizaje en los que se reconoce a la convivencia como condición indispensable para “aprender a aprender” y “aprender a convivir” (Comisión Intersecretarial para la prevención social de la violencia y la delincuencia, 2013), y en el que se busca atender los factores de riesgo y de protección vinculados a la violencia y a la delincuencia (Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana, 2014).

En el PNPSVD se promueven las siguientes acciones:

- Capacitación a la comunidad escolar para prevención de violencia y delincuencia.

- Atención psicológica en el entorno escolar.
- Implementación de actividades formativas para prevenir el acoso escolar.
- Elaboración de protocolos para identificación y atención de víctimas de abuso y maltrato en escuelas.
- Creación de proyectos de prevención de violencia impulsados por niños y niñas.
- Atención en línea para casos de violencia contra las mujeres y en particular en casos de acoso escolar.

Otro de los documentos normativos en los que se pronuncia el tema de la convivencia en México, es el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 emitido por la Secretaría de Educación Pública (Secretaría de Educación Pública, 2013b) en el que se encuentran vinculados dos de sus seis objetivos algunas estrategias y líneas de acción con las dimensiones identificadas en el concepto de convivencia escolar (ver apartado –Definiciones conceptuales de la convivencia escolar, p. 40) y con nociones asociadas con la evaluación de la educación (ver tabla 1).

Tabla 1

Objetivos, estrategias y líneas de acción del Programa Sectorial de Educación 2013-2018

Objetivos	Estrategias	Líneas de acción	Dimensiones asociadas a la convivencia y a la evaluación
1. Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población.	1.3. Garantizar la pertinencia de los planes y programas de estudio, así como de los materiales Educativos.	1.3.4. Alentar prácticas educativas basadas en métodos, estrategias, materiales y acciones diferenciadas que garanticen el logro equitativo del aprendizaje.	Inclusión
	1.6. Utilizar la información derivada de las evaluaciones en la toma de decisiones para mejorar la calidad de la educación y evitar el abandono escolar.	1.6.3 Fomentar junto con las entidades federativas la cultura del uso de las evaluaciones para la mejora del logro educativo.	Evaluación
		1.6.5. Asegurar que la evaluación en la escuela y en el sistema educativo sirva al propósito de prevenir la exclusión y el abandono escolar.	Inclusión
		1.6.6. Proveer apoyos para favorecer la aceptación y facilitar el correcto análisis de las evaluaciones en las supervisiones y al interior de las escuelas.	Evaluación
1. Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población.	1.7. Fortalecer la relación de la escuela con su entorno para favorecer la educación integral.	1.7.3. Impulsar la coordinación de escuelas y familias para construir una convivencia respetuosa de los derechos humanos y la perspectiva de género.	Inclusión
		1.7.4. Promover junto con las familias, ambientes libres de violencia que favorezcan una educación integral de niñas, niños y jóvenes.	Regulador de violencia

		1.3.1. Establecer códigos de conducta en las escuelas para eliminar la violencia entre varones, mujeres, niñas y adolescentes.	Regulador de violencia/ normas de convivencia
	1.3. Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres.	1.3.2. Establecer mecanismos de detección y sanción del maltrato docente.	Regulador de violencia/ normas de convivencia/ evaluación
		1.3.3. Establecer un mecanismo para detectar violencia escolar y familiar en el sistema escolar.	Regulador de violencia/ evaluación
	3.5. Impulsar nuevas formas y espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con discapacidad y aptitudes sobresalientes en todos los niveles educativos.	3.5.2. Alentar y promover modelos y prácticas escolares que permitan la inclusión en todos los niveles educativos.	Inclusión
		3.5.3. Desarrollar estrategias metodológicas y materiales educativos apropiados para la atención de los diversos tipos de discapacidad o de problemas para el aprendizaje.	Inclusión
3. Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.	1. Democratizar la Productividad	9. Reforzar las intervenciones para la construcción de ciudadanía y de una cultura emprendedora entre los jóvenes.	Democracia

Fuente: Secretaría de Educación Pública, 2013b

En el contexto de Baja California, en el Plan de Desarrollo Estatal de Baja California 2014-2019 (Gobierno del Estado de Baja California, 2015) se identifican objetivos y estrategias relacionadas con la convivencia escolar y la evaluación educativa. Si bien en el documento no se presenta de forma explícita el término de convivencia escolar, es posible identificar tal vínculo a partir del análisis conceptual del presente estudio (ver apartado: definiciones conceptuales de la convivencia escolar, p. 40). En este Plan se establece que la mejora del logro educativo se basa en una educación integral que garantice la inclusión y la equidad educativa entre todos los grupos de la población, sean niños o jóvenes indígenas, migrantes y alumnos de educación especial; se promueve la cultura de evaluación, de información y uso de resultados como herramientas para mejorar la calidad de la educación; se propone un modelo integrado para contar con entornos escolares seguros y además, se busca el fortalecimiento de los valores y la participación social corresponsable de alumnos y padres de familia. En la tabla 2 se muestran los objetivos y las estrategias asociados con la mejora de la convivencia y la evaluación en las escuelas.

Tabla 2

Objetivos y estrategias del Plan de Desarrollo Estatal de Baja California 2014-2019

Objetivos	Estrategias	Dimensiones asociadas a la convivencia y a la evaluación
4.1.1. Cobertura con equidad educativa	6) Establecer e implementar modelos educativos que fortalezcan la relación con la comunidad educativa y promuevan ambientes escolares seguros, saludables y abiertos a las comunidades en su contexto para favorecer el desarrollo integral del alumno.	Convivencia pacífica
	7) Fortalecer la equidad e inclusión educativa con proyectos y programas interculturales, de educación especial, educación indígena y educación migrante, que considere la diversidad de capacidades, condiciones sociales, económicas y lingüísticas.	Inclusión
4.1.2. Calidad Educativa	7) Impulsar una cultura de la evaluación entre los diversos actores educativos y entre otros actores de la sociedad interesados en la calidad de la educación.	Evaluación
4.1.2. Calidad Educativa	9) Contribuir al diseño, operación, análisis y difusión de información de resultados, que sirva de base para la evaluación del Sistema Educativo y emitir directrices que sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la Educación Básica.	Evaluación
4.1.3 Impulso a la gestión y planeación educativa	3) Implementar mecanismos para salvaguardar la integridad física de los alumnos, favoreciendo la prevención, las condiciones de seguridad, protección, salud alimentaria y salubridad en los centros escolares.	Convivencia pacífica/regulador de violencia
4.1.4 Desarrollo integral y formación ciudadana	1) Promover programas que atiendan al fortalecimiento del desarrollo humano, una cultura de la legalidad y vivencia de los valores.	Democracia
	2) Propiciar entre los docentes la convivencia pacífica con perspectiva de género en la Educación Básica, vinculándose con los diferentes programas e instancias que participan de este tema.	Convivencia pacífica/inclusión

En síntesis, la revisión de las políticas y normatividades internacionales y nacionales en el tema de la convivencia escolar, pone de manifiesto que desde hace dos décadas se inició con la creación de leyes respecto a este tema. Sin embargo, aunque la legislación de la convivencia escolar puede decirse que es reciente, en países como España se cuenta con ordenamientos, investigaciones y acciones de colaboración entre instituciones gubernamentales de países vecinos como Francia que han permitido dar seguimiento a problemáticas sociales vinculadas a la convivencia en las escuelas.

En Iberoamérica, se destaca como fortaleza la consolidación de la normatividad a través de adecuaciones e iniciativas de ley, así como la creación de programas específicos cuyo propósito ha sido dar cumplimiento a las aspiraciones de sus ordenamientos; sin embargo, la carencia de información respecto al logro de las metas de sus programas, demanda el desarrollo de investigaciones que permitan valorar su cumplimiento y su pertinencia, pues según Cueto (s.f.) la investigación empírica es uno de los insumos clave para la creación de políticas orientadas a la mejora educativa con mayores niveles de pertinencia, calidad y equidad; y además, permite informar sobre sus avances y logros, lo que lleva a la toma de decisiones fundadas en evidencias y en información objetiva de resultados (Astor y Benbenishty, 2006; García, 1999; López et al, 2013).

En este mismo marco de desafíos se encuentra nuestro país, pues aunque se han creado programas orientados a la mejora de la convivencia en las escuelas, tales como el Programa Nacional Escuela Segura y el Programa Nacional de Convivencia Escolar, no se reporta evidencia sobre su funcionamiento y efectividad. Por ello, el gran reto para los países Iberoamericanos es evaluar las políticas y los programas creados para el mejoramiento de la convivencia en las escuelas e informar con oportunidad para la toma de decisiones.

2.1.2 Definiciones conceptuales de la convivencia escolar.

De acuerdo con la literatura especializada, existe una amplia variedad de términos bajo los cuales se define a la convivencia escolar; este concepto se caracteriza como un constructo poliédrico, es decir de múltiples acepciones (Ortega-Ruiz et al., 2013). Tal diversidad conceptual, es posible que se deba a las diversas caras que ofrece en función del sujeto que la percibe (Godás, Santos, y Lorenzo, 2008); a que el término en el campo educativo apenas inició en la década de los noventa del siglo pasado (Carbajal, 2013; Fierro, 2013; Pascual y

Yudkin, 2004; Rojas et al., 2006; Salinas, 2013; Zaitegui, 2010), o bien, como señaló Fierro (2011) por considerarse un campo específico de conocimiento de reciente estudio. Históricamente, de acuerdo con Córdoba (2013) el origen del concepto de convivencia escolar emergió del término clima social escolar (*social school climate*) utilizado en el contexto internacional; a su vez, el clima social escolar se extrajo del concepto de clima organizacional utilizado en el ámbito empresarial y organizacional (Lewin, 1935, 1939; Weber, 1947) en el que se destaca la importancia de las relaciones interpersonales para explicar el comportamiento y las actitudes de las personas en el desempeño y rendimiento de su trabajo.

Inicialmente las relaciones interpersonales que se observan en la definición del término de convivencia escolar, estaban focalizadas en los eventos violentos de las escuelas. Pues como lo señaló Salinas (2013), tal término se encontraba restringido al tema de la violencia, y no fue hasta principios del siglo XXI que se comenzó a tratar con cierta independencia a los problemas de violencia (Córdoba, 2013). Enmarcado en este tema, el concepto de convivencia escolar en países como España y de habla hispana se introdujo bajo la definición de promotor de relaciones pacíficas en las escuelas (Carbajal, 2013; Pascual y Yudkin, 2004; Rojas et al., 2006; Zaitegui, 2010), como un tema subordinado por la violencia (Fierro, Lizardi, Tapia, y Juárez, 2013) o bien, difuso entre violencia y disciplina (Furlán, 2003).

Bajo esta concepción, la convivencia escolar es vista más como un medio que regula el impacto de los conflictos escolares que se manifiestan a través de la indisciplina y la violencia en las escuelas (Furlán, Saucedo, y Lara, 2004). Es mediante la convivencia escolar que se promueven las relaciones interpersonales y grupales satisfactorias que contribuyen a un clima de confianza, respeto y apoyo mutuo en la institución escolar, que potencian el funcionamiento democrático de la escuela y por lo tanto, que reducen los enfrentamientos y limitan las acciones de maltrato (Ortega, 2005). La convivencia implica comprender las diferencias, apreciar la interdependencia y la pluralidad, aprender a enfrentar los conflictos de una manera positiva y promover continuamente el entendimiento mutuo y la paz mediante la participación democrática (Carbajal, 2013); es por ello, que es distinguida como la antítesis de la violencia (Aldana, 2006).

Si bien, el discurso de la convivencia escolar estuvo íntimamente vinculado a la violencia por décadas (Córdoba, 2013; Salinas, 2013), éste se ha extendido con distintos niveles de adaptación y desarrollo (Carbajal, 2013) hasta estudiarse desde tres ejes específicos: inclusión, democracia y paz (Fierro, 2013). Bajo un enfoque distinto al de violencia, -tradicional y erróneo- según Banz (2008), la convivencia escolar era considerada como algo que comienza a suceder cuando de manera consiente un colectivo escolar decide reunirse con fines de esparcimiento en determinado lugar. Sin embargo, la convivencia escolar va más allá que compartir escenarios y actividades (Ortega, 2006), trasciende a las relaciones personales y sociales de los actores educativos en la cotidianidad de la escuela (Bazdresch, 2009).

En sentido relacional y concreto, la convivencia escolar es definida como un conjunto de relaciones entre los actores de una comunidad educativa (Bazdresch, 2009; Díaz-Aguado, s.f.; Fernández, 1998; Fierro, Tapia et al., 2013; Tuvilla, s.f.). La convivencia escolar son las relaciones entre todos los actores institucionales con derechos y responsabilidades; es el resultado de las interrelaciones de los miembros de la escuela, sin importar el rol que desempeñan. Es pues, la convivencia escolar una construcción colectiva y dinámica donde todos sus miembros participan y son responsables, pero además, cambiante según las interrelaciones de los actores en el tiempo (Donoso, 2005; Maldonado, 2004; Ministerio de Educación de Chile, 2005). En este mismo sentido, se entiende que la convivencia es un proceso constructivo continuo, generado a partir de transacciones, negociación de significados, elaboración de soluciones, el cual a través del tiempo, crea un referente común, genera un sentido de familiaridad y llega a formar parte de la identidad del grupo (Hirmas y Eroles, 2008).

El término convivencia escolar está conformado por el conjunto de relaciones interpersonales entre los diferentes agentes que integran el sistema educativo y que es modificable a partir de la apreciación de la calidad de la interacción en dichas relaciones (Ortega et al., s.f) y que dan lugar a procesos de inclusión o exclusión y de resolución pacífica o violenta de las diferencias (Fierro, Tapia et al., 2013). La convivencia escolar es un proceso interrelacional que conjuga una dimensión interpersonal y colectiva, en la que confluyen el actuar de las personas y sus intercambios intersubjetivos configurados por su propia

historicidad y por las políticas y prácticas institucionalizadas, en una cultura escolar y local determinadas (Fierro, 2013).

De acuerdo con Ortega y Del Rey (2004), la convivencia escolar emerge como una significación con identidad propia vinculada a procesos implícitos y explícitos que impactan en el bien común y la vida democrática en las escuelas. Los procesos implícitos están asociados con aspectos psicológicos de las personas, tales como el autoconocimiento y la valoración propia asociada con una buena autoestima, la empatía y el saber relacionarse con los demás de forma efectiva. En cambio, los procesos explícitos dependen de la calidad de las relaciones interpersonales y la gestión de las normas de convivencia (Garretón, 2013).

El término convivencia en el contexto escolar implica comprender las diferencias, apreciar la interdependencia y la pluralidad, aprender a enfrentar los conflictos de una manera positiva y promover continuamente el entendimiento mutuo y la paz mediante la participación democrática (Carbajal, 2013). La convivencia escolar es la práctica relacional entre personas y éstas con su entorno, basada en actitudes y valores pacíficos, tales como el respeto, la participación, la práctica de los derechos humanos, la democracia, y la dignidad (Aldana, 2006); pero que también es afectada por el contexto exterior que enmarca derechos y deberes (García-Raga y López-Martín, 2009). La convivencia comparte un sistema de convenciones que permite que la vida en conjunto sea mejor y con menos conflictos que podrán resolverse de forma dialogada y justa (Ortega, 2007).

La convivencia escolar es un conjunto de interacciones observables entre los miembros de una comunidad educativa que tienen intenciones y significados, tanto explícitos como implícitos. Como resultado de tales interacciones, se generan procesos de acercamiento y conocimiento del otro que permiten el entretrejo interpersonal y la configuración del modo de ser y de convivir, otorgándole a la escuela una cultura e identidad propia a lo largo de su historia (Perales, Bazdresch, y Arias, 2013). En el mismo orden de ideas, Maldonado (2004) refirió que la convivencia es el resultado de los procesos y estilos comunicativos presentes tanto al interior de la escuela como con su comunidad circundante.

La convivencia remite a la calidad de las relaciones interpersonales construidas en la escuela que dan lugar a un determinado clima, que a su vez influye sobre éstas (Ararteko,

2006). Es así, que el propósito esencial de la convivencia es la construcción de relaciones interpersonales positivas a través de la cohesión grupal e institucional (Ortega, 2006) y del control social en la que las agresiones no son moralmente admitidas y en la que la dignidad de la persona es más importante que cualquier otro valor (Martín, Fernández, Andrés, Del Barrio y Echeita, 2003).

La convivencia escolar implica aprender sobre las formas de relacionarse con los demás (Carretero, 2008), aprender y enseñar formas de apreciar y comprender el mundo y sus relaciones (Ochoa y Salinas de la Vega, 2013). Por ello, la UNESCO ha considerado la convivencia como uno de los cuatro pilares de la educación el “aprender a convivir”; en el cual se reconoce la comprensión y valoración del otro, la percepción de las formas de interdependencia, la realización de proyectos comunes y la resolución de conflictos respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y la paz (Delors, 1996).

La convivencia escolar es un término conglomerado de -convivencias- que se ocultan tras el concepto unificador de convivencia (Fierro, Tapia et al., 2013), es decir, la convivencia es un concepto aglutinador porque remite

al espacio de la vida compartida con otros [...], supone la capacidad de trabajar con otros, de resolver las diferencias y conflictos que se presentan en la vida escolar, de reconocer y apoyar situaciones que puedan demandar el soporte y la solidaridad de los compañeros, la capacidad de escucha activa y de diálogo, así como la empatía (Fierro, 2013).

Al respecto, Garretón (2013), señaló que la convivencia escolar se vive junto a otros dentro de un clima de respeto mutuo y solidaridad recíproca, la cual incluye la interacción de todos los miembros de la comunidad escolar, por lo tanto, constituye una construcción colectiva de la que todos son responsables.

La convivencia escolar es un medio, en que a través de las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa, las creencias, actitudes y valores son modificados (Córdoba, 2013; García-Raga y López-Martín, 2009; Godás et al, 2008; Ortega y Córdoba, 2008; Rivas et al, 2011; Rodríguez, 2007; Viguer y Solé, 2011), impactando en la subjetividad, en la vida mental y en el proceso de enseñanza aprendizaje (Córdoba, 2013).

Es mediante la convivencia escolar que se incide de manera significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de los alumnos (García-Hiero y Cubo, 2009; Ministerio de Educación de Chile, 2005; Tuvilla, s.f.). Por ello, la convivencia escolar es considerada como un componente indispensable de la calidad educativa que construye y posibilita el aprendizaje (Fierro, 2011).

En un sentido más categórico la UNESCO (2008) reconoce la existencia de tres dimensiones de la convivencia escolar: inclusión, democracia y paz, las cuales son utilizadas con mayor frecuencia para definir el concepto en cuestión. La inclusiva alude al apoyo y a la asunción de la diversidad de todos los alumnos, eliminando la exclusión que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, etnia o religión, género o capacidad (Ainscow, 2007); la convivencia inclusiva refiere al reconocimiento de logros, esfuerzos y capacidades, el cuidado de las necesidades de otros, al trabajo colaborativo, al sentido de pertenencia al grupo de clase y a la comunidad escolar (Fierro, Lizardi et al., 2013) por lo que en ésta, la experiencia de pertenecer y formar parte del grupo, reconocerse y valorarse por su identidad, son dos procesos fundamentales (Fierro, 2013).

La inclusión en la escuela significa promover relaciones basadas en la comunicación, el diálogo y la colaboración; propone favorecer procesos de conocimiento, comprensión y valoración de los individuos, sus culturas de casa y las comunidades en que viven; procesos de participación plena, de indagación abierta y constructiva, y crear espacios para el diálogo y la deliberación, para hablar y pensar juntos; así como procesos comunitarios para trabajar hacia el bien común, tratando de vincular ideas con proyectos y acciones específicas (Furman, 2003); es una estrategia dinámica para actuar en forma proactiva ante la diversidad de los estudiantes y admitir las diferencias individuales (UNESCO, 2005); es una respuesta apropiada a la diversidad, a las características y a las necesidades educativas del alumno, lo que permite incrementar sus niveles de logro y participación en las experiencias de aprendizaje y reducir toda forma de discriminación (Murillo, Krichesky, Castro, y Hernández, 2010).

La convivencia democrática refiere al desarrollo y uso de capacidades para trabajar con otros, a fin de resolver conflictos de manera pacífica y establecer acuerdos que regulen tanto su organización y funcionamiento dentro de las escuelas (Fierro, Carbajal y Martínez-

Parente, 2010) como la vida fuera del contexto escolar (Tuvilla, s.f.). La convivencia democrática alude a la participación colectiva, a través del diálogo reflexivo y a la corresponsabilidad de generar y dar seguimiento a acuerdos y normas que regulan la vida en común y el manejo de las diferencias y conflictos (Fierro, Lizardi et al., 2013); por ello, Carneiro (2006) reconoció que es esencial la participación de los actores educativos como seres participantes y conocedores de su ámbito de derechos y deberes.

La convivencia democrática sugiere que se convive de forma armónica cuando hay un cierto orden organizado por la existencia de normas claras, conocidas y compartidas por todos, sustentadas en un marco de convicciones acerca de lo que es correcto y de lo que no lo es (Coronado, 2008), ya que las normas son la expresión de valores y definen lo que es aceptable o inaceptable en un salón de clases (Fierro et al, 2010); por ello, la elaboración democrática y participativa de las normas se convierte en un instrumento auto-regulador de la convivencia (Torrego, 2009) que no sería posible sin la existencia de escuelas como comunidades democráticas y participativas (Soler, 2001). Las escuelas democráticas privilegian experiencias sociales y morales que capacitan a sus miembros para formular sus propias normas, principios, representantes y responsabilidades (Soler, 2001). Las escuelas participativas, a través del diálogo, la reflexión, la deliberación y el consenso, favorecen espacios de creación de las propias normas, y definen en conjunto los valores y regulaciones de la colectividad (Carrillo, 2001).

Finalmente, la convivencia pacífica es construida con base en la convivencia inclusiva y democrática, puesto que establece interacciones humanas basadas en el aprecio, el respeto, la confianza en otros y en la institución, la tolerancia, la prevención y atención de conductas de riesgo o situaciones que comprometen la integridad de la persona como las adicciones, la sexualidad y la violencia, el cuidado de los espacios y bienes colectivos, la reparación del daño y la reinserción comunitaria (Fierro, Lizardi et al., 2013; Fierro, Tapia et al., 2013); A este respecto, Zúñiga y Enríquez (2004) sostuvieron que la convivencia armónica favorece el desarrollo equitativo, incluyente y sustentable de las personas y de las sociedades.

Coronado (2008) afirmó que la convivencia pacífica es un proceso dinámico que lucha por cooperar y acordar contra las miserias humanas que obstaculizan el crecimiento y el disfrute de la vida, lo cual implica aprender a enriquecer los vínculos y tramas sociales,

pero también a resolver los conflictos. La paz en un sentido más amplio que la ausencia de guerra y conflicto, es concebida como la presencia de justicia y armonía social, la posibilidad de que los seres humanos realicen con plenitud sus potencialidades y el respeto a su derecho de vivir con dignidad (Secretaría de Educación del Distrito Federal, 2010). En este sentido, construir una cultura de paz en las escuelas exige educar en y para el conflicto (Cascón, 2001).

A manera de recapitular, se dice que la convivencia escolar es una construcción colectiva producto de las percepciones de los distintos actores educativos acerca del proceso de interacciones que se dan en las relaciones interpersonales (García-Raga y López-Martín, 2009; Godás et al., 2008; Ortega y Córdoba, 2008; Rivas, Leite, y Cortés, 2011; Rodríguez, 2007; Viguier y Solé, 2011); por ello, se afirma que encierra una dimensión personal y colectiva que va más allá de la interacción exclusiva del alumnado, pues están involucrados otros agentes educativos como la familia, los profesores y la sociedad en general (Del Rey y Feria, 2009; Díaz-Aguado, 2006; Garretón, 2013; Herrera y Lorenzo, 2011; García-Raga y López-Martín, 2009; Vega, 2013).

Así también, con la finalidad de proponer un concepto unificador de la convivencia escolar, a través del análisis de los distintos conceptos, es posible advertir que la convivencia escolar es un constructo poliédrico, tal como lo mencionaron Ortega-Ruiz et al. (2013), pues, a partir de dicho análisis, se identificaron seis categorías que lo definen como: regulador de violencia, relaciones interpersonales, convivencia pacífica, democrática e inclusiva, normas de convivencia escolar e incidencia de la convivencia. Una de las dimensiones en la que varios de los autores convergen, es que la convivencia escolar es un conjunto de relaciones interpersonales entre los miembros de una comunidad educativa (Ararteko, 2006; Bazdresch, 2009; Carretero, 2008; Donoso, 2005; Fernández, 1998; Fierro, 2013; Fierro, Tapia et al., 2013; Ministerio de Educación de Chile, 2005; Tuvilla, s.f.). Si bien, algunos autores destacan que estas relaciones pueden afectarse por cuestiones interno-personales (Ortega y Del Rey, 2004), tales como el autoconocimiento y la valoración propia (Garretón, 2013), la subjetividad de sus miembros, su historicidad (Fierro, 2013,) y la apreciación de la calidad de las interacciones (Ortega, 1999); otros señalan, que la convivencia es configurada por el contexto exterior, tales como las políticas y prácticas de la institución (Fierro, 2013), los derechos y deberes (García-Raga y López-Martín, 2009), por los sistemas de convenciones

(Ortega, 2007) y por los procesos de comunicación con la comunidad (Maldonado, 2004). Por ello, es que la convivencia se considera dinámica y cambiante (Donoso, 2005; Hirmas y Eroles, 2008; Maldonado, 2004; Ministerio de Educación de Chile, 2005), puesto que es influenciada no sólo por aspectos individuales, sino por cuestiones que suceden dentro del contexto escolar. En la tabla 3, se presenta una integración de las diversas conceptualizaciones asociadas a la convivencia escolar.

Tabla 3

Categorías de análisis de diversas conceptualizaciones asociadas a la convivencia escolar

Categoría	Descripción	Autores
Regulador de violencia	Medio que regula el impacto de los conflictos escolares	Furlán, Saucedo y Lara (2004)
	Reduce los enfrentamientos y limita las acciones de maltrato	Ortega (2005)
	Enfrentar los conflictos de una manera positiva y promover continuamente el entendimiento mutuo y la paz	Carbajal (2013)
	Resolución pacífica o violenta de las diferencias	Fierro, Tapia et al. (2013)
	Las agresiones no son moralmente admitidas	Martín et al. (2003)
	Promotor de relaciones pacíficas	Carbajal (2013); Pascual y Yudkin (2004); Rojas et al. (2006); Zaitegui (2010)
	Antítesis de la violencia	Aldana (2006)
Relaciones interpersonales	Conjunto de relaciones	Bazdresch (2009); Fernández, (1998); Fierro et al (2013); Tuvilla (s.f.)
	Conjunto de relaciones interpersonales	Ortega (2009)
	Proceso interrelacional que conjuga una dimensión interpersonal y colectiva	Fierro (2013)
	Trasciende a las relaciones personales y sociales	Bazdresch (2009)
	Formas de relacionarse con los demás	Carretero (2008)
	Relaciones interpersonales construidas en la escuela	Ararteko (2006)
	Relaciones entre todos los actores institucionales	Donoso (2005); Ministerio de Educación de Chile (2005)
Inclusión	Comprender las diferencias, apreciar la interdependencia y la pluralidad	Carbajal (2013)
	Dan lugar a procesos de inclusión o exclusión	Fierro, Tapia et al. (2013)
	Apoyo y a la asunción de la diversidad de todos los alumnos, eliminando la exclusión	Ainscow (2007)
	Sentido de pertenencia al grupo de clase y a la comunidad escolar	Fierro (2013)
	Reconoce logros, esfuerzos y capacidades, el cuidado a las necesidades de otros, al trabajo colaborativo, al sentido de pertenencia al grupo de clase y a la comunidad escolar	Fierro, Lizardi et al. (2013)

Categoría	Descripción/texto	Autores
Democracia	Potencian el funcionamiento democrático de la escuela	Ortega (2005)
	Participación democrática	Carbajal (2013)
	Enmarca derechos y deberes	García-Raga y López-Martín, (2009)
	Desarrollo y uso de capacidades para trabajar con otros a fin de resolver conflictos	Fierro et al. (2010)
Normas de convivencia escolar	Participación de los actores educativos como seres participantes y concedores de su ámbito de derechos y deberes	Carneiro (2006)
	La elaboración democrática y participativa de las normas se convierte en un instrumento autorregulador de la convivencia	Torrego (2009)
	Establecer acuerdos	Fierro et al. (2010)
Convivencia pacífica	Corresponsabilidad generar y dar seguimiento a acuerdos que regulan la vida en común, así como el manejo de las diferencias y conflictos	Fierro, Lizardi et al. (2013)
	Interacciones humanas basadas en el aprecio, el respeto, la confianza en otros y en la institución, la tolerancia, la prevención y atención de conductas de riesgo o situaciones que comprometen la integridad de la persona como las adicciones, la sexualidad y la violencia, el cuidado de los espacios y bienes colectivos, la reparación del daño y la reinserción comunitaria	Fierro, Lizardi et al. (2013); Fierro, Tapia et al. (2013)
	Promover [...] la paz	Carbajal (2013)
Incidencia de la convivencia	Basada en [...] valores pacíficos	Aldana (2006)
	Desarrollo ético, social, afectivo e intelectual del alumnado	García-Hiero y Cubo (2009); Ministerio de Educación de Chile (2005); Tuvilla (s.f.)
	Clima escolar	Ararteko (2006)
	Cultura, creencias, actitudes y valores	Córdoba (2013); García-Raga y López-Martín (2009); Godás et al. (2008); Ortega y Córdoba (2008); Rivas et al. (2011); Rodríguez (2007); Viquer y Solé (2011)
	Subjetividad, vida mental y en el aprendizaje	Córdoba (2013)
	Construye y posibilita el aprendizaje	Fierro (2011)

Fuente: elaboración propia.

En síntesis, y de acuerdo con las categorías emergentes antes presentadas, se concluye que la convivencia escolar es la suma de las interrelaciones basadas en el aprecio y la tolerancia, promotoras del respeto a la diversidad, la pertenencia a los grupos, el reconocimiento de la individualidad y a la participación de sus miembros en la elaboración de acuerdos y normas que regulan la vida escolar; son relaciones en las que se cuidan los

espacios y bienes colectivos, se busca la reparación del daño, se previenen y atienden conductas de riesgo; es el conjunto de relaciones entre los estudiantes, profesores, padres de familia y comunidad, que inciden en el ámbito personal del estudiante [en su desarrollo ético, social, afectivo e intelectual, además de su cultura, creencias y actitudes]; pero también, en la colectividad al transformar el clima de las escuelas.

La convivencia escolar como objeto de estudio, es un fenómeno complejo puesto que son múltiples los factores, agentes y situaciones implicadas (Jimerson y Furlong, 2006; UNESCO, 2004), en el que convergen varios sistemas interrelacionados que la condicionan (Salinas, 2013). Aunado a ello, la proliferación de definiciones conceptuales, la utilización de conceptos tratados como equivalentes o sinónimos y el no contar con una traducción adecuada al inglés y a otros idiomas (Carbajal, 2013), sin duda dificulta su operacionalización (Hirano, 1992).

La convivencia escolar se ha estudiado desde un enfoque restrictivo orientado a la disminución o ausencia de la violencia (Carbajal, 2013) o bien, como lo denominaron Fierro, Tapia et al. (2013) a través de un enfoque normativo-prescriptivo que aborda el tema de la convivencia a partir de un conjunto de premisas sobre la prevención de la violencia o a la calidad de la educación. No obstante, autores como Ochoa y Diez-Martínez (2012b) señalaron que este enfoque resulta insuficiente para estudiarla, ya que el acoso o la violencia sólo representa una parte en el todo de las variables de civilidad en las escuelas, siendo uno de muchos factores. Otro enfoque por el que se ha estudiado la convivencia escolar, se le denomina analítico. En este enfoque se considera a la convivencia escolar como un fenómeno relacional y como una experiencia subjetiva de sus miembros (Fierro, Tapia et al., 2013). Este enfoque se distingue por orientarse hacia la comprensión e interpretación de las interacciones y prácticas relacionales en el seno escolar. Sin embargo, el enfoque normativo-prescriptivo en el campo de la investigación de la convivencia escolar es el que más predomina (Fierro, Tapia et al., 2013).

El concepto de convivencia escolar se ha utilizado bajo enfoques que lo subordinan al logro de otros propósitos diversificando las aproximaciones que prevalecen en el campo educativo (Fierro y Caso, 2013). Es un concepto que puede abordarse desde distintas miradas disciplinares (Fierro, 2013), complejo y dinámico (Rivas et al., 2011; Rodríguez, 2007;

Viguer y Solé, 2011) considerado como un constructo poliédrico (Ortega-Ruiz et al., 2013), dadas las múltiples caras que ofrece en función del sujeto que la percibe (Godás et al., 2008). Además, este término se encuentra en colindancia con diversos referentes teóricos (Chaparro, Caso, Díaz et al., 2012) que incluso, pueden resultar contradictorios (Fierro y Caso, 2013).

La convivencia escolar es un término -conglomerado de convivencias- que se ocultan tras el concepto unificador de convivencia (Fierro, Tapia et al., 2013) porque es estudiado a través de las conductas apegadas a las normas, las interacciones positivas entre maestros y alumnos, las interacciones positivas entre pares, la satisfacción y pertenencia a la escuela, el clima escolar favorable para el aprendizaje, el desarrollo moral, el desarrollo socio-afectivo, el manejo de conflictos, la inclusión de las diferencias, la participación en la vida escolar, la reducción de la violencia escolar y la reducción de conductas de riesgo (Ararteko, 2006; Ortega y Del Rey, 2003; Ortega-Ruiz et al., 2013). También suele estudiarse a través de constructos tales como el clima escolar, el manejo de los conflictos, el ambiente escolar y las reglas de convivencia (Perales et al., 2013). Ante este panorama tan diverso, se vislumbra la carente claridad de sus fundamentos teóricos (Carbajal, 2013; Fierro, Lizardi et al., 2013; Reimers y Villegas-Reimers, 2006; Rendón, 2011) lo que dificulta la existencia de una delimitación conceptual clara y un adecuado progreso investigador (Ortega-Ruiz et al., 2013).

En síntesis, a pesar de que la convivencia escolar ha sido el centro de atención entre los conceptos nucleares de la cultura y las prácticas educativas, continúa en constante desarrollo su estudio (Ortega, Del Rey y Sánchez, 2013); es un campo del conocimiento en construcción, que a pesar de su empleo frecuente, sigue siendo una categoría emergente (Fierro, Tapia et al., 2013), un campo de estudio que poco a poco se ha consolidado (Perales et al., 2013).

2.1.3 Modelos conceptuales de convivencia escolar.

A partir de la revisión de la literatura respecto a los modelos conceptuales que explican este constructo, se han identificado en su mayoría aportaciones con orientaciones similares, las cuales convergen en el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner y Morris, 1998), en el que se señala que el ambiente es la principal fuente que influye sobre la conducta. En esta línea, Ochoa Cervantes y Diez-Martínez (2013) y Salinas (2013), diseñaron modelos

ecológicos de la convivencia escolar, en los cuales el -ambiente- es referido a dos grandes dimensiones que inciden en la convivencia escolar, la dimensión personal y dimensión institucional que trasciende desde entorno escolar hasta la sociedad. Bajo una orientación similar Ortega-Ruiz et al. (2013), pero sin ser explícito el uso del modelo de Bronfenbrenner, propusieron un modelo en el que se sostiene que la convivencia es influenciada -por el ambiente-, es decir por las interacciones que se dan entre los estudiantes, por los modelos de intervención docente y por las acciones de gestión escolar, dentro de los límites del contexto escolar.

En el modelo que propusieron Ortega-Ruiz et al. (2013), se considera que la convivencia escolar es afectada por dos grandes situaciones que se presentan en una línea vertical y horizontal que posiblemente funcionan como dos grandes contextos articulados que impactan tanto de manera positiva como negativa en la convivencia escolar (figura 1).

La horizontalidad refiere a los sistemas de relaciones interpersonales de los estudiantes entre sí, sus actitudes, los agrupamientos espontáneos, roles y convenciones en el interior de distintos grupos o en un contexto de iguales (Card y Hodges, 2008). Establece la calidad de la interacción y la comunicación entre los estudiantes, sus códigos, convenciones y reglas implícitas, los sutiles sistemas de poder, de filias y fobias y sus formas de intervenir en los conflictos, de proporcionar apoyo y seguridad en lo que se hace y en cómo se hace todo en el centro y el aula (Ortega y Mora-Merchán, 2008), y donde emergen diversos elementos perturbadores, tales como las malas relaciones, la agresión injustificada, la exclusión y otras formas de maltrato.

En el plano de la verticalidad, se generan las relaciones entre el profesorado y el alumnado, los modelos de intervención de los docentes, sus formas de administrar la instrucción, establecer normas y convenciones de interacción, las pautas de disciplina y sanciones de las conductas de los escolares, los estilos de instrucción, promoción y corrección del aprendizaje de sus estudiantes.

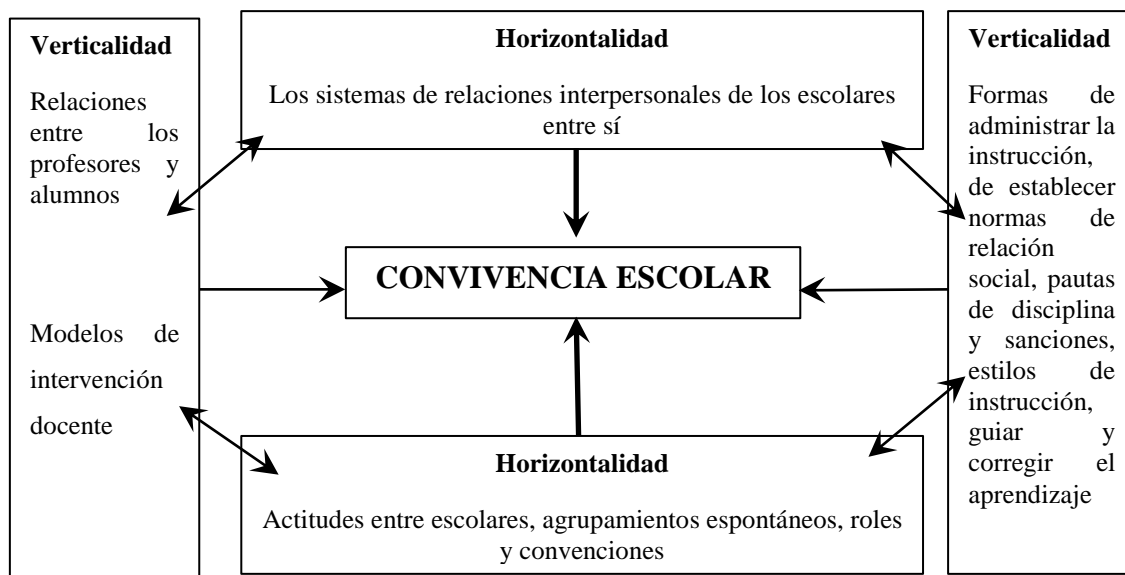


Figura 1. Modelo de Convivencia escolar de Ortega-Ruiz et al. (2013).

Como se mencionó anteriormente, los modelos conceptuales de la convivencia escolar desarrollados por Ochoa Cervantes y Diez-Martínez (2013), Salinas (2013) y Tuvilla (s.f.) fueron inspirados en el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner y Morris, 1998). En dicho modelo se sostiene que en el desarrollo humano suceden cambios perdurables en el modo en que una persona recibe su ambiente y se relaciona con él. Por ello, el modelo es reconocido como -ecológico- dado que está integrado por un conjunto de estructuras seriadas donde cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente (figura 2). La estructura interna es denominada microsistema, lugar donde se ejecutan roles, se mantienen relaciones interpersonales y se registran patrones de actividad. El nivel intermedio es el mesosistema, o bien, las relaciones entre dos o más microsistemas. Ambos sistemas incluyen entornos inmediatos en los que el individuo participa activamente, pero que se ven afectados por lo que ocurre en el entorno o exosistema. En un nivel de macrosistema, se suman las correspondencias en forma y contenido de los sistemas de menor orden (micro-meso-exo) que existen o podrían existir al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad junto con cualquier sistema de ideología o creencias que sustenten estas correspondencias.

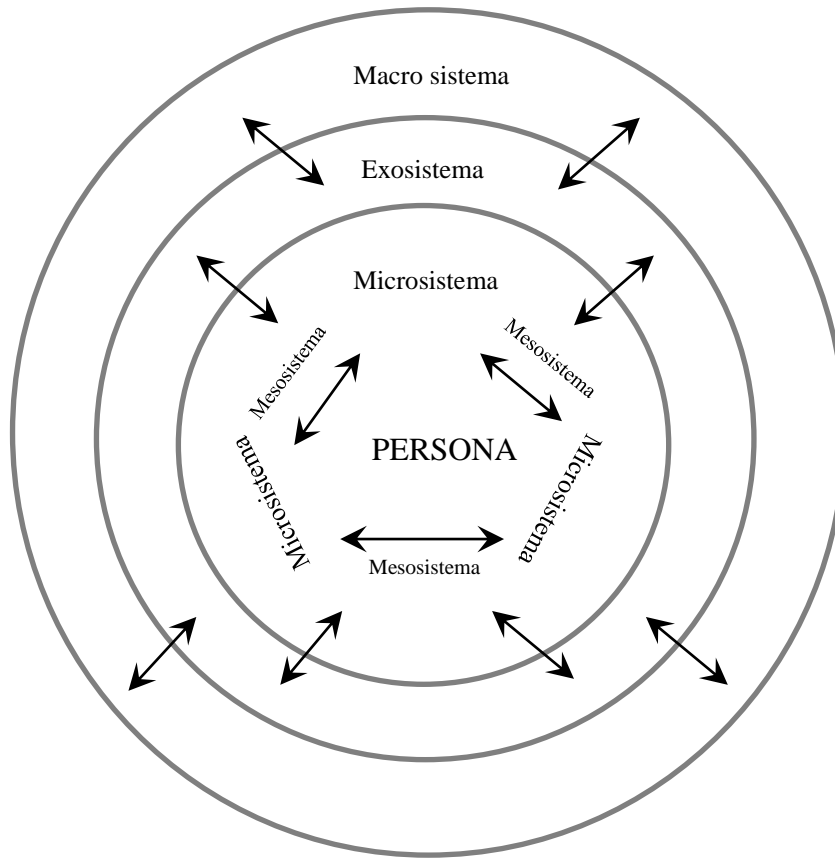


Figura 2. Modelo Ecológico de Bronfenbrenner, de Bronfenbrenner y Morris (1998).

Con base en el modelo de Bronfenbrenner, Ochoa Cervantes y Díez-Martínez (2013) propusieron un modelo con enfoque ecológico de la convivencia escolar. Las autoras también conciben que el desarrollo humano es el resultado de la acomodación entre el individuo y el ambiente. No obstante, consideran que para lograr la adaptación, es necesario establecer relaciones entre el sujeto y su contexto, lo que implica la modificación y la influencia del individuo en los contextos y viceversa. De acuerdo con Salinas (2013) este modelo está integrado por las dimensiones personal e institucional, y esta última conformada su vez por los subsistemas macro social (contexto), meso social (institución) y micro social (aula), los cuales se relacionan entre sí y configuran el clima de convivencia al reconocer la existencia de distintos actores educativos (ver figura 3).

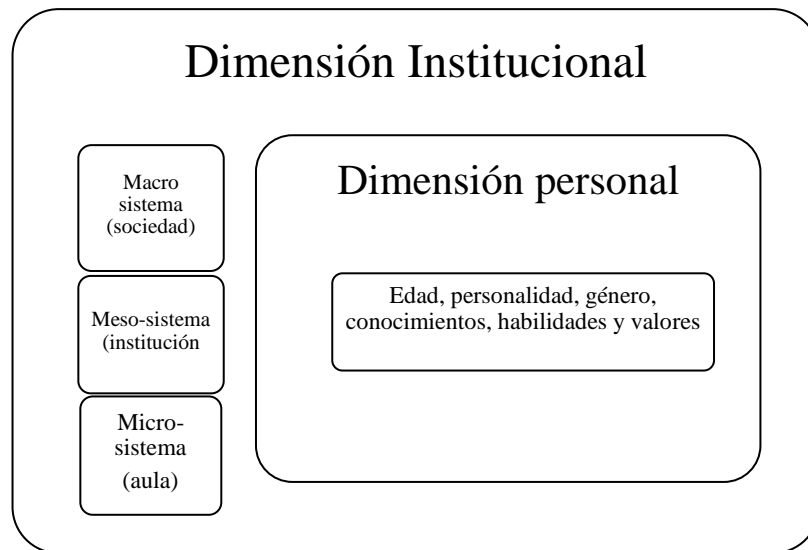


Figura 3. Modelo Ecológico de Convivencia Escolar de Ochoa Cervantes y Diez-Martínez (2013).

De acuerdo con Ochoa Cervantes y Diez-Martínez (2013), en la dimensión personal se encuentra la identidad de los alumnos y profesores. Se destacan las características individuales tales como la edad, personalidad, género, los conocimientos, habilidades y valores personales. En el microsistema, el aula es considerado el escenario concreto que comprende el entorno físico, emocional y de interrelaciones que se dan entre las personas. En éste interactúan los estudiantes, los profesores, los materiales educativos, el espacio físico, las normas tanto explícitas como implícitas y las características personales de los discentes. El mesosistema alude a las interrelaciones en los que el alumno vive y participa, las cuales se identifican en el currículo, la organización, los actores, sus roles y vínculos que son determinados por el conjunto de interacciones personales que se dan en el aula y en la institución. El macrosistema, refiere a los entornos locales, estatales y nacionales que influyen en la convivencia escolar, como los factores tecnológicos y de comunicación, religiosos, sociales y familiares, así como el papel que juega el contexto.

Salinas (2013) realizó modificaciones al modelo de Ochoa Cervantes y Diez-Martínez (2013), incorporando las dimensiones personal e institucional a los subsistemas micro, meso y macro. De acuerdo con este autor, el macrosistema se integra por los entornos que impactan en la convivencia escolar, donde el estudiante no participa de forma directa, pero sí recibe su

influencia tales como las políticas educativas, la legislación e instancias educativas locales, las relaciones interinstitucionales, el currículum y los conceptos de educación y de teoría educativa. El mesosistema, alude a las interacciones que suceden entre los actores educativos dentro del aula y en la institución, sus roles y vínculos que se generan a través de las participación, las conductas que afectan a la convivencia, la gestión de la disciplina, las estructuras empleadas para la solución de conflictos, el ambiente escolar y los espacios físicos de la escuela. El microsistema refiere al aula como el entorno inmediato de los alumnos y escenario concreto que comprende un entorno físico, emocional y de interrelaciones que se dan entre iguales (alumno-alumno), y entre el profesor y el alumno, así como las normas implícitas que se emergen de dichas relaciones. Finalmente, para Salinas (2013) en la dimensión personal se encierran las características individuales de los actores educativos, tales como la edad, el sexo, el estado de salud, el nivel cultural, los valores, conocimientos y capacidades (ver figura 4).

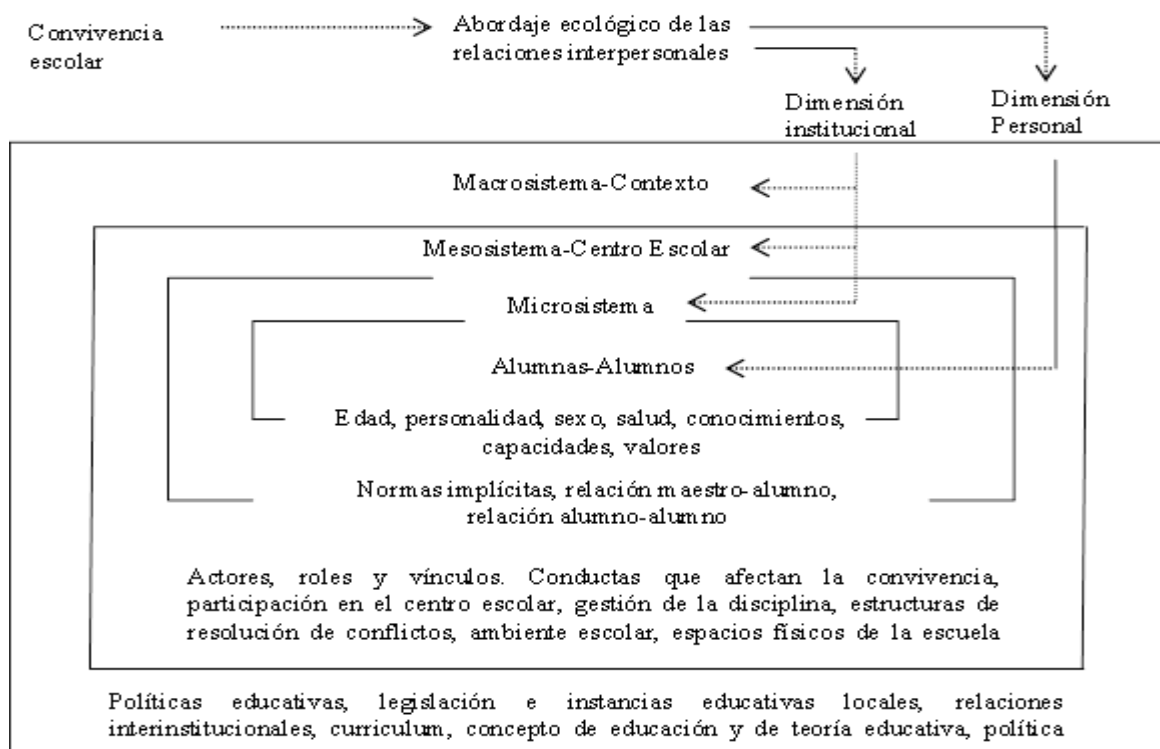


Figura 4. Modelo Ecológico de Convivencia Escolar de Salinas (2013).

Según los modelos citados, todos convergen en que el ambiente es un factor que impacta en la definición de la convivencia escolar. En los modelos de Ochoa Cervantes y

Diez-Martínez (2013) y Salinas (2013), -ambos basados en el modelo de Bronfenbrenner- al parecer los dos son iguales, es decir, en ambos se encuentran las dos dimensiones (personal e institucional) y los tres sistemas que influyen en la convivencia escolar: el micro, meso y macro. No obstante, aunque por designación son iguales, por definición en el sistema macro difieren. Para Ochoa Cervantes y Diez-Martínez (2013) en el sistema macro, se encuentran aquellos aspectos -generales- del contexto exterior tales como los factores tecnológicos y de comunicación, religiosos, sociales y familiares; en tanto para Salinas (2013), en el sistema macro, aunque también se considera aquello externo a las escuelas, se precisa que son las políticas educativas, la legislación e instancias educativas locales, las relaciones interinstitucionales, el currículum y los conceptos de educación y de teoría educativa las que influyen en la convivencia de las escuelas.

Ahora bien, como se señaló anteriormente, aunque en el modelo de Ortega-Ruiz et al. (2013) no se precisa que su propuesta esté basada en el modelo de Bronfenbrenner, se encuentran dos de los sistemas de los modelos de Ochoa Cervantes y Diez-Martínez (2013) y Salinas (2013), el sistema micro y meso bajo las denominaciones de horizontalidad y verticalidad. Ambas propuestas convergen en que la convivencia es afectada por las relaciones entre iguales, sean entre estudiantes, profesores, o bien entre profesores y alumnos; así como por los modelos de enseñanza, las normas y convenciones de interacción, y las pautas de disciplina y sanciones.

En síntesis, bajo los modelos antes presentados, el ambiente es un modelador de la convivencia escolar. Este ambiente puede estar vinculado de manera directa con los principales actores educativos, los estudiantes, a través de las relaciones que se dan entre iguales, con sus profesores, las normas o acuerdos que emergen de tal relación, así como los estilos de enseñanza-aprendizaje que prevalecen en las aulas; o bien, el ambiente puede extenderse a niveles más amplios como lo son la escuela y el contexto exterior. Por su parte, la escuela dicta las normas de convivencia, determina las formas de resolución de los conflictos, establece prácticas educativas y gestiona el mejoramiento de los espacios físicos instruccionales; y aunque el contexto exterior se encuentra en un marco más amplio, también ejerce influencia en la convivencia de las escuelas. Es en el contexto escolar externo, en donde se norman las políticas educativas, se diseña el currículum que dirige el quehacer

educativo y se conjugan las prácticas sociales. Es por ello, que la convivencia escolar es un constructo complejo, puesto que en su configuración intervienen tanto factores propios de la escuela como externos a ésta.

2.2 Consideraciones metodológicas asociadas a la adaptación de instrumentos

Todo proceso de diseño, desarrollo, validación y adaptación de instrumentos de medición psicológica y educativa requiere del apego a estándares o metodologías para este fin. En este apartado, al ser la adaptación el eje principal del presente estudio, la primera sección se encuentra enfocada a su conceptualización, así como a la exposición de diversas consideraciones e indicaciones sobre el uso de procedimientos para la adaptación de instrumentos. En la segunda sección, se hace una revisión sobre los diferentes tipos de evidencia de validez de acuerdo con los estándares de la *American Educational Research Association (AERA)*, la *American Psychological Association (APA)* y el *National Council on Measurement in Education (NCME)*. Por último, se presentan algunas experiencias orientadas a la aplicación de metodologías utilizadas en el contexto iberoamericano para la adaptación de instrumentos de medición.

2.2.1 Adaptación de instrumentos de medición.

La dificultad conceptual y operacional de la convivencia escolar, ha motivado a algunos grupos de investigación el uso de metodologías para la adaptación de instrumentos de medición que les permitan aproximarse a dicho constructo (Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla, y Miras, 2007; Liu y Lu, 2011; López, Bilbao, Ascorra, Moya, y Morales, 2014; Yangyang y Zuhong, 2011). Se reconoce que la adaptación no es una práctica exclusiva utilizada para el estudio de la convivencia escolar, sino que es una práctica antigua que inició a principios del siglo XXI (Muñiz et al., 2013).

La adaptación, de acuerdo con la *American Educational Research Association (AERA)*, la *American Psychological Association (APA)* y el *National Council on Measurement in Education (NCME)* (2014), es un término utilizado para “describir los cambios realizados en un test al traducir de un lenguaje a otro para reducir la varianza del constructo irrelevante que puede surgir debido a las características individuales o de grupo”

(p.68); dichos cambios pueden estar asociados a “cualquier cambio de contenido, formato, o condiciones en la administración que son realizadas para incrementar la accesibilidad para los individuos, quienes de lo contrario, se enfrentarían a barreras de constructo irrelevantes en la prueba original” (p.243).

El término de adaptación de pruebas, de acuerdo a la versión más reciente de la International Test Commission (2016), se refiere a:

todas las actividades, incluyendo la decisión de si o no una prueba en un segundo idioma y la cultura, podría medir el mismo constructo en el primer idioma; para la selección de traductores; al elegir un diseño para evaluar el trabajo de los traductores de prueba [...], para la elección de los arreglos necesarios; para modificar el formato de la prueba; a la realización de la traducción; y para comprobar la equivalencia de la prueba en la segunda lengua y la cultura y la realización de otros estudios de validez necesaria (p. 6-7).

Si bien, la adaptación es una práctica que ha ido en incremento (Hambleton, 1996; Klerk, 2008) por la facilidad y rapidez de las comunicaciones debido a la creciente globalización mundial para acceder a instrumentos desarrollados en otros países (Fernández et al., 2010); por el tiempo empleado en el proceso adaptativo, ya que es más rápido adaptar un test, que diseñar uno nuevo en un segundo idioma (Hambleton y Patsula, 1999); a la calidad final del instrumento y de los datos (Hunt, Bucquet, y Niero, 1992); a la mínima exigencia de recursos (Gaite, Ramírez, Herrera, y Vazquez-Barquero, 1997); a la igual o menor equivalencia de costos entre la adaptación y el diseño (Fernández et al., 2010; Hambleton y Patsula, 1999; Klerk, 2008); a la igual equivalencia en dificultad (Fernández et al., 2010); a la falta de conocimientos técnicos para el desarrollo de una nueva prueba en un segundo idioma (Hambleton y Patsula, 1998); a la sensación de seguridad que está asociada con una prueba adaptada más que con una prueba de nueva construcción (Hambleton y Patsula, 1998) y a la teoría subyacente bien establecida (Fernández et al., 2010), diversos autores comparten la conveniencia de atender ciertas consideraciones para decidir su uso.

Una de las consideraciones, está asociada con el propósito del estudio. Es decir, si lo que se pretende es realizar evaluaciones inter-culturales o inter-nacionales, entonces la adaptación es el medio más efectivo para producir equivalencia del test (Hambleton y Patsula,

1998); sin embargo, si éste no fuera el caso, no es recomendable su uso (Hambleton y Patsula, 1999). Fernández et al. (2010) sugirieron otras consideraciones vinculadas con la equiparación del constructo, el desarrollo teórico y el uso de instrumentos con calidad métrica. Al respecto, precisaron que es necesario verificar que el constructo sea equiparable en ambas culturas, de no ser así, carece de sentido la adaptación y si se estarían midiendo constructos diferentes; así también indicaron, que el uso de procesos adaptativos son pertinentes cuando se carece del desarrollo teórico para la definición del constructo en el idioma al que se pretende adaptar el instrumento y cuando existen test con calidad métrica para evaluar el constructo de interés.

La adaptación permite transformar un instrumento existente (test fuente) creado para utilizarse en una población particular (población fuente), en otro para utilizarse de forma equivalente en una población distinta (test y población meta) (APA, 2013). La adaptación de instrumentos en contextos distintos para el que fueron diseñados requiere de procesos de adaptación que aseguren mediciones válidas en cada contexto o cultura (Klerk, 2008). Los procesos de adaptación son de carácter riguroso, puesto que trascienden de la traducción del idioma original de un instrumento, especialmente cuando es utilizado en contextos socioculturales y lingüísticamente distintos de aquél para el que fue creado (Mora-Ríos et al., 2013). En un proceso de adaptación de instrumentos se atienden aspectos psicológicos, psicométricos, culturales, interculturales y lingüísticos, y el conocimiento de las idiosincrasias particulares de un idioma o cultura que pudieran sesgar la evaluación (Tanzer y Sim, 1999), así como las diferencias interculturales entre los idiomas y las culturas (Muñiz y Hambleton, 1996).

Los test no pueden utilizarse de forma automática, hasta haber sido adaptados considerando las diferencias interculturales entre el idioma/cultura o subgrupo cultural originario y entre quienes se aspira utilizar, ya que a medida que aumenta la distancia cultural, existen más posibilidades de que haya diferencias entre los constructos (Fernández et al., 2010). En palabras de Cachón (2007) “hay formas de ser y de hacer que son muy propias de una cultura, y que no representan nada más, pero que en otra cultura puede resultar inapropiado, inadecuado, o de plano incorrecto” (p.2). Al respecto, Matesanz (1997) refirieron que:

una estructura psicológica, el contenido psicológico de una dimensión o rasgo, no puede generalizarse sin más a un universo de sujetos distinto de aquel para el que se construyó el instrumento y, menos aún, a universos pertenecientes a otros países o culturas (p.203).

Es por ello, que en un proceso de adaptación se debe poner en consideración la cultura y el país en donde será aplicado, atendiendo el idioma, el contexto cultural y el estilo de vida (Guillemin, Bobardier, y Beaton, 1993); además de los aspectos culturales, conceptuales, lingüísticos y métricos (Fernández et al., 2010; Hunt et al., 1992; Muñiz et al., 2013) desde perspectivas analítico-rationales y empíricas (Fernández et al., 2010; Muñiz et al., 2013).

Otro aspecto a considerar, de acuerdo con Elosua, Mujika, Almeida, y Hermsilla (2014), es el aseguramiento de las propiedades métricas del instrumento adaptado. Para ello, se encuentra indicado el uso de medios analítico-rationales (Elosua, Mujika, Almeida, y Hermsilla, 2014) y de medios estadístico-empíricos (Fernández et al., 2010). Los medios analíticos-rationales ayudan a neutralizar el efecto de las prácticas comunes erróneas que influyen de forma negativa en la calidad del producto final, y permiten garantizar la calidad lingüística, cultural, legal y sustantiva del test adaptado (Elosua et al., 2014); sus objetivos son cuatro: (1) explorar los aspectos legales implicados en la adaptación; (2) evaluar el grado de solapamiento del constructo en las poblaciones implicadas; (3) adaptar y verificar la adaptación con la ayuda de una comisión de expertos, y (4) obtener y analizar datos que permitan verificar la correcta comprensión de las tareas y de las instrucciones del test (Elosua et al., 2014; Muñiz et al., 2013). Por su parte, los medios estadísticos, ofrecen evidencia empírica sobre los valores de las puntuaciones (Costa y De Brito, 2002) los cuales permiten realizar inferencias válidas de las mismas.

Hasta ahora se ha señalado a la adaptación como concepto unitario. Sin embargo, Van de Vijver y Hambleton (1996) refirieron que existen tres enfoques asociados con el proceso de adaptación: adopción o traducción, adaptación y ensamblaje. El enfoque de traducción o adopción, representa la traducción de un instrumento al idioma objetivo, bajo el supuesto de que el constructo que mide el instrumento es el adecuado para cada grupo cultural (tanto para el grupo original como para el grupo objetivo). Se reconoce que este enfoque es el más empleado en la investigación empírica dado que es fácil de implementar, es económico y además ofrece la posibilidad de realizar comparaciones de las puntuaciones entre las

poblaciones. No obstante, éste sólo puede utilizarse cuando los ítems en ambos idiomas o grupos culturales tienen una cobertura adecuada del constructo medido en ambas poblaciones. Por ello, el enfoque de adopción podrá ser una opción sí, y solo sí, las características del instrumento y del constructo son pertinentes en ambos grupos culturales (Tanzer y Sim, 1999; Van de Vijver y Hambleton, 1996).

El segundo enfoque de adaptación, supone que una adopción producirá instrumentos sesgados ya sea por razones lingüísticas, culturales o psicométricas. Es así, que un proceso de adaptación requiere tanto de habilidades lingüísticas como del conocimiento de las culturas e idiomas involucrados para poder evaluar la relevancia y pertinencia del instrumento en otro contexto (Díaz, 2015). Este enfoque, busca maximizar la equivalencia y posibilita la realización de comparaciones entre los grupos considerados (He y van de Vijver, 2012; Tanzer y Sim, 1999; Van de Vijver y Tanzer, 2004).

Por último, el ensamblaje equivale a la compilación de un nuevo instrumento. En este enfoque se resalta la pertinencia cultural del instrumento, dado integra aspectos del constructo que son importantes para la cultura objetivo que no fueron considerados en el instrumento original. No obstante, el uso de este enfoque imposibilita la comparación de las puntuaciones entre las culturas pues no garantiza la equivalencia del constructo ni el de medición. Es una opción asequible cuando la traducción o la adaptación del instrumento no produce un test con la precisión lingüística, cultural y psicométrica que se requiere (He y van de Vijver, 2012; Tanzer y Sim, 1999; van de Vijver y Hambleton, 1996; van de Vijver y Tanzer, 2004).

La determinación del enfoque para adaptar un instrumento, dependerá de las necesidades y objetivos de la investigación, así como de sus alcances y limitaciones tanto humanas como económicas. No obstante, la elección del uso de cualquiera de los enfoques antes citados, aportarán evidencias de validez al instrumento, ya que como menciona Díaz (2015), un test será psicométricamente sólido si cuenta con pruebas exhaustivas que manifiesten su validez, equivalencia lingüística y de constructo con referencia al instrumento y a la población original, y que ha sido normalizado para su uso en la población meta, caso contrario, una adaptación deficiente cambiaría significativamente la validez de las puntuaciones (Hambleton, 1996).

Es importante señalar que independientemente del tipo de enfoque de adaptación que se utilice (adopción o traducción, adaptación y ensamblaje), todo proceso de adaptación debe realizarse con rigor científico (Cachón, 2007), con la finalidad de obtener mediciones equivalentes y comparables (Klerk, 2008) y de evitar fuentes de error a las que está expuesto (Hambleton, 1996, 2005; Muñiz y Hambleton, 1996; Sireci, Patsula y Hambleton, 2005; van de Vijver y Hambleton, 1996; van de Vijver y Poortinga, 2005). En caso de realizarse de alguna otra manera, constituirá una fuente de error en la nueva versión de un instrumento (Gaite et al., 1997), ya que no es admisible asumir que las evidencias de validez y propiedades psicométricas del test fuente se mantendrán en otra cultura o idioma (APA, 2013; Byrne, Stewart, y Lee, 2004; Van de Vijver y Hambleton, 1996).

En un proceso de adaptación, el impacto adverso de las fuentes de error, según Cachón (2007), podrá controlarse en la medida que se observe un marco de referencia de dicho proceso. Existen diversos “marcos” que guían este proceso, entre los que se encuentran las recomendaciones emitidas por Hambleton (1996), Muñiz y Hambleton (1996) y Muñiz y colaboradores (2013), quienes definieron un conjunto de directrices orientadas a dicha finalidad (También, en los más recientes estándares de la *AERA*, *la APA* y *el NCME* (2014) señalaron de manera puntual en el estándar 3.12, lo siguiente:

Cuando un test es traducido y adaptado de un lenguaje a otro, los desarrolladores o usuarios de los test son responsables de describir los métodos utilizados para establecer la idoneidad de la adaptación y documentación empírica o evidencia para la validación de las interpretaciones de las puntuaciones del test que se intenta (p. 127).

Así también en el estándar 7.6 se establece que “cuando un test está disponible en más de un lenguaje, la documentación del test debería proveer información de los procedimientos que fueron utilizados para traducir y adaptar el test” (p. 127).

Otro marco de referencia se encuentra en la *International Test Commission* (ITC) quien emitió las siguientes directrices a fin de lograr el máximo nivel de equivalencia: (a) consideraciones legales previas que afectan a la propiedad intelectual; (b) valoración del constructo en la población diana; (c) diseños de adaptación que tengan en cuenta las características lingüísticas, psicológicas y culturales del texto adaptado, así como su

adecuación práctica; (d) la importancia de las pruebas piloto; e) la selección cualitativa y cuantitativa adecuada de la muestra de adaptación; (f) la importancia de los estudios de equivalencia; (g) la delimitación del grado de comparabilidad entre puntuaciones; (h) la importancia de unas correctas condiciones de aplicación e interpretación; e (i) la información exhaustiva sobre los cambios llevados a cabo en el test adaptado (Muñiz et al, 2013 p. 155).

Por último, en la más reciente publicación de la ITC (2016) en torno a la adaptación de pruebas presenta 18 pautas organizadas en los tópicos pre-condición (3), desarrollo de la prueba (5), confirmación -análisis empíricos- (4), administración (2), puntajes de las escalas e interpretación (2), y documentación (2), tal como se menciona a continuación:

Pre-condición:

- 1) Obtener el permiso necesario del titular de los derechos de propiedad intelectual relacionados con la prueba, antes de realizar cualquier adaptación.
- 2) Evaluar que la cantidad de superposiciones en la definición y el contenido del constructo medido por la prueba y el contenido de los ítems en las poblaciones de interés, sea suficiente para el uso o usos previstos de las puntuaciones.
- 3) Minimizar la influencia de las diferencias culturales y lingüísticas que son irrelevantes para los usos previstos de la prueba en las poblaciones de interés.

Desarrollo de la prueba:

- 4) Asegurar que en los procesos de traducción y adaptación se consideren las diferencias lingüísticas, psicológicas y culturales en la población destino a través de la elección de los expertos con conocimientos pertinentes.
- 5) Utilizar diseños y procedimientos de juicio apropiados para maximizar la idoneidad de la adaptación de la prueba en las poblaciones previstas.
- 6) Proporcionar evidencias de que las instrucciones y contenidos de ítem tienen significados similares para toda la población destino.
- 7) Proporcionar evidencia de que el formato de los ítems, las escalas de calificación, las categorías de puntuación, las convenciones de la prueba, modos de administración y otros procedimientos son adecuados para todas las poblaciones previstas.

- 8) Recabar datos a través del pilotaje de la prueba adaptada, que permitan el análisis de los ítems, la evaluación de la confiabilidad y estudios de validez en pequeña escala a fin de hacer las modificaciones necesarias a la prueba adaptada.

Confirmación análisis empíricos:

- 9) Seleccionar la muestra con características que sean relevantes para el uso previsto de la prueba y de suficiente tamaño y relevancia para los análisis empíricos.
- 10) Proveer evidencia estadística relevante acerca del constructo de equivalencia, método de equivalencia y la equivalencia de los ítems para toda la población prevista.
- 11) Proporcionar evidencia que apoye las normas, la confiabilidad y la validez de la versión adaptada de la prueba en las poblaciones previstas.
- 12) Utilizar un diseño de equiparación y de análisis de datos adecuado cuando se vinculen las puntuaciones de las escalas desde versiones de lenguaje diferente de una prueba.

Administración:

- 13) Preparar los materiales de administración e instrucciones para minimizar los problemas relacionados con la cultura y el idioma, causados por procedimientos de administración y modos de respuesta que pueden afectar a la validez de las inferencias extraídas de las puntuaciones.
- 14) Especificar las condiciones de la prueba que deben seguirse de cerca en todas las poblaciones de interés.

Puntajes de las escalas e interpretación:

- 15) Interpretar las diferencias de las puntuaciones de los grupos con referencia a toda la información relevante disponible.
- 16) Comparar sólo las puntuaciones a través de las poblaciones, cuando el nivel de la invariancia se ha establecido en la escala sobre la que los puntajes son reportados.

Documentación:

- 17) Presentar la documentación técnica de los cambios, incluyendo una relación de las evidencias obtenidas para apoyar la equivalencia, cuando una prueba es adaptada para su utilizada en otra población.
- 18) Proporcionar la documentación para los usuarios de la prueba que apoyen las buenas prácticas en el uso de una prueba adaptada con las personas en el contexto de la nueva población.

Si bien, las pautas a seguir en procesos adaptativos son exhaustivas y precisas, el apego a estos marcos de referencia, permitirá que al final del proceso el instrumento adaptado con respecto a la prueba original, mantenga el máximo nivel de equivalencia lingüística, cultural, conceptual y métrica posible (Muñiz et al., 2013). Es por ello, que el criterio de equivalencia es uno de los más importantes en el proceso adaptativo. Primero, porque afecta de manera directa a la validez (Fernández et al., 2010), lo que significa que la o las decisiones tomadas carecerán de significado dentro de la cultura en medición, debido a que los rasgos originarios del instrumento no son equivalentes entre culturas (Cachón, 2007); y segundo, porque sólo si se garantiza la equivalencia, será posible realizar comparaciones entre poblaciones con idiomas o culturas diferentes, intercambiar información en la comunidad científica y realizar estudios interculturales (Costa y De Brito, 2002; Elosua y Muñiz, 2010; Ramada, Serra, y Delclós, 2013).

2.2.2 Validez de los instrumentos de medición.

El tema de la validez en la medición de los instrumentos en el área educativa y de la psicología es central, puesto que de ésta depende que las interpretaciones que se construyan estén apegadas a la realidad evaluada. La validez es uno de los atributos más importantes de un test calificado (Educational Tests Service, 2014). Al respecto, la *International Test Commission* indicó que los test deben respaldarse con evidencias de confiabilidad y validez, las cuales permiten conservar las inferencias a partir de las puntuaciones obtenidas (International Test Commission, 2010). De acuerdo con la American Educational Research Association [AERA]; American Psychological Association [APA]; National Council on Measurement in Education [NCME] (2014), la validez se refiere “al grado en que la evidencia y la teoría apoyan la interpretación de los puntajes de la prueba para los usos propuestos” (p. 11). La validez, se reconoce como el grado en que un test mide lo que se espera que mida

(Hernández, Fernández, y Baptista, 2010); es definida como la exactitud con que pueden hacerse medidas significativas y adecuadas, es decir, que midan realmente los rasgos que se pretenden (Magnusson, 1982).

Técnicamente, la validez se refiere a la obtención de evidencias que soportan las inferencias basadas en los puntajes obtenidos en el test, y es reconocida como la propiedad más importante y fundamental (Contreras, 2000) que hace referencia al proceso de validación de las puntuaciones, a su desarrollo y sus usos (Díaz, 2015). La validez va más allá de la interpretación de las puntuaciones de los instrumentos de medición, incluyendo las implicaciones de valor y resultados de la acción, especialmente las evaluaciones de pertinencia y utilidad de los resultados de las pruebas a objetivos de aplicación e intención, así como las consecuencias sociales no deseadas del uso de las puntuaciones que se realizan en una decisión (Messick, 1990).

La validez es un concepto que se ha venido transformando a través del tiempo. Inicialmente se postularon numerosos tipos de validez con criterios específicos que más adelante lograron aglutinarse en una clasificación tripartita (Reyes, 2014), de contenido, de criterio y de constructo (Messick, 1989; Moss, Girard, y Haniford, 2006); así como en una perspectiva unificadora de la validez continua donde se sostienen argumentos científicos centrados en la interpretación y usos de los resultados de las pruebas, en los individuos y en los contextos para los que fueron propuestos (Moss et al., 2006), es decir, no se habla de la validez de un instrumento sino de la validez de las puntuaciones, debido a que las propiedades de éste dependen del contexto de evaluación y de la muestra. Bajo esta perspectiva unificadora de validez, las puntuaciones no se sustentan en una única prueba, sino que son necesarios múltiples análisis (Reyes, 2014), lo que demanda un proceso de acumulación de pruebas sobre el grado en que la evidencia empírica y la teoría apoyen a su interpretación y uso.

Sin embargo, a pesar de que existe un discurso histórico sobre la nomenclatura de los tipos de validez -contenido, criterio y constructo- en los estándares de la AERA, APA, NCME (2014), se sostiene que la validez es un -concepto unitario-, es decir, que no existen tales tipos de validez. Lo que sí se señala es la clasificación de tipos de evidencias de validez, en la que se destaca la evidencia basada en el contenido, la evidencia basada en los procesos

de respuesta, la evidencia basada en la estructura interna, la evidencia basada en la relación con otras variables y la evidencia por validación y consecuencias del test.

La evidencia basada en el contenido puede obtenerse a través del análisis de la relación entre el contenido de una prueba y el constructo se pretende medir; el contenido de la prueba refiere a los ítems, redacción, el formato y a las tareas o preguntas en una prueba. Los estudios de validación del contenido están conformados por la definición operacional del constructo, realizada la mayoría de la veces, a través de una tabla de especificaciones de las áreas que se pretenden evaluar (AERA, APA, NCME, 2014). Mediante es tipo de evidencia, se busca que la muestra de ítems represente al universo del contenido a evaluar (Contreras, 2000) y que los elementos que contiene el test, sean una muestra del constructo de interés (Reyes, 2014). La evidencia basada en el contenido de la prueba puede incluir análisis empíricos y lógicos, así como el juicio de un grupo de expertos (AERA, APA, NCME, 2014). Los expertos son quienes mediante su evaluación, determinan cuáles ítems son irrelevantes y que por lo tanto deben eliminarse o bien, modificarse; además, son quienes se encargan de atender el caso de las expresiones idiomáticas (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). El juicio de expertos, según (Skjong y Wentworth, 2000) es una opinión informada de personas con trayectoria en determinado tema, que tienen el reconocimiento de otros como expertos cualificados en tal tema, y que están facultados para ofrecer información, evidencia, juicios y valoraciones. En este sentido, la participación del juicio de expertos permite que la evaluación basada en la información obtenida de la prueba sea utilizada para los fines para la que fue diseñada (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

Sin embargo, de acuerdo con Aiken (2003) debido a todo juicio incluye elementos subjetivos, es necesario conocer el grado de acuerdo entre los jueces o grupo de expertos. Para calcular este grado de acuerdo, se sugiere el uso de estadísticos como el Coeficiente de concordancia W de Kendall (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008) utilizado para conocer el grado de asociación entre K conjuntos de rangos (Siegel y Castellan, 1995). No obstante, aunque es sugerida esta práctica -grado de acuerdo-, son escasos los estudios en adaptación de instrumentos que reportan haberla utilizado. Tal situación podría sostenerse en que no se debe desestimar los elementos subjetivos que un juicio incluye o porque el número de expertos participantes es muy reducido (Robles y Rojas, 2015); a que las técnicas estadísticas

son complementarias a los análisis racionales, siendo de mayor importancia el análisis racional por parte del equipo de expertos en las culturas implicadas (Fernández et al., 2010); o tal vez, porque en muy raras ocasiones la evaluación del juicio de expertos está basada en datos empíricos (Ding y Hershberger, 2002).

Otra de las evidencias de validez, es la basada en procesos de respuestas. Este tipo de evidencia generalmente proviene de análisis individuales de respuesta. Para recabar la evidencia, se analizan los procesos involucrados en la resolución de los ítems que conforman un test. Estas evidencias pueden recabarse al preguntar a los posibles examinados acerca de las estrategias que utilizan para responder ciertos ítems; es sugerente el uso de registros sobre el proceso de resolución del test o al escribir una tarea; el documentar aspectos como los movimientos oculares o los tiempos de respuesta, también son relevantes para algunos constructos. Las grandes diferencias individuales en el proceso pueden revelar y dar lugar a la reconsideración de ciertos formatos de test. La evidencia basada en procesos de respuesta, puede contribuir a responder preguntas sobre diferentes significados en la interpretación de las puntuaciones del test a través de subgrupos relevantes que usan la prueba (AERA, APA, NCME, 2014).

Las evidencias basadas en la estructura interna evalúan el grado de relación que tienen los ítems para medir el constructo subyacente del test. Los tipos específicos de análisis y su interpretación dependerán de cómo se utiliza la prueba. Los análisis de dimensionalidad y funcionamiento diferencial de los ítems, se utilizan para comparar la estructura teórica previamente definida con la estructura observada del test, e identificar los ítems donde los sujetos que pertenecen a grupos diferentes y tienen el mismo nivel de rasgo medido por el test, presentan distinta probabilidad de acertar o acordar con éstos.

La evidencia basada en la relación con otras variables, incluye la medida de algunos criterios que el test espera predecir, así como las relaciones con otras pruebas para medir las mismas hipótesis. La evidencia basada en la relación con otras variables ofrece evidencia acerca del grado en que estas relaciones son consistentes en el constructo subyacente. Este tipo de evidencia puede ser de tipo convergente o discriminante y de relación test-criterio. De acuerdo a Abad et al. (2011), en la evidencia convergente, las variables externas pueden ser otras puntuaciones del test que miden el mismo constructo; la evidencia discriminante,

son las puntuaciones de constructos diferentes pero que se encuentran dentro del modelo teórico del test; y la referida a un criterio, o algún tipo de variable que se pretenda predecir a partir de las puntuaciones obtenidas. Por último, la evidencia por validación y por las consecuencias del test consiste en la recopilación de pruebas para evaluar la solidez de las interpretaciones propuestas para sus usos previstos. De acuerdo con la AERA, la APA y el NCME (2014) existen diferentes tipos de consecuencias: interpretación y usos de los puntajes de los tests previstos por sus desarrolladores, reclamaciones sobre el uso de los test que no están directamente basadas en las interpretaciones de los puntajes del test y consecuencias de tipo no intencional.

En suma, debido al grado de importancia del elemento de validez (Educational Tests Service, 2014), es preciso que la validez de un test adaptado deba estudiarse después de haber concluido el proceso de adaptación a un nuevo grupo lingüístico o cultural, para valorar si mide el mismo constructo (Geinsinger, 1994). Por lo tanto, es indispensable recabar todas las evidencias de validez posibles según el tipo de prueba que se esté diseñando o adaptando (Educational Tests Service, 2014).

2.2.3 Aplicación de procedimientos para la adaptación de instrumentos.

El campo de estudio sobre la adaptación y metodologías de pruebas ha avanzado en los últimos 25 años (ITC, 2016). En países de habla hispana, como Colombia, España y México se registran algunos estudios en los que se utilizaron diversos métodos de adaptación de pruebas en su mayoría en el campo de la salud, y en menor medida en áreas de la educación (Bonavia, Prado, y García-Hernández, 2010; Díaz, 2015; Fernández, Sánchez, y Salinero, 2008; Iraurgi y Martínez, 2009; Mora- Ríos, Bautista-Aguilar, Natera, y Pedersen, 2013; Villalobos-Galvis, Arévalo, y Rojas, 2012). Así también, grupos de investigación han presentado estudios analíticos sobre metodologías para la adaptación de instrumentos de medición (Costa y De Brito, 2002; Muñoz et al., 2013; Ramada et al., 2013).

En el 2002, en Brasil, Costa y De Brito (2002) realizaron un estudio analítico sobre los pasos esenciales que deben incluirse en procesos de adaptación de instrumentos asociados al área de la salud ocupacional. La propuesta metodológica está integrada por seis fases:

1. Traducción inicial. Se sugiere al menos la participación dos de traductores, con la característica principal de tener como lengua materna el idioma destino. Se sugiere que la mitad de los participantes conozca los objetivos del estudio y la otra mitad no.
2. Retrotraducción. La versión obtenida en la fase anterior deberá traducirse al idioma original, por traductores diferentes a los participantes en la fase anterior.
3. Revisión por un comité. Un comité interdisciplinario integrado por personas bilingües y especialistas en el área de conocimiento del instrumento en cuestión, comparan las dos versiones anteriores, producto de la fase uno y dos, con la finalidad de cerciorarse de que la versión final sea comprensible y que se garantice su equivalencia cultural.
4. Prueba preliminar. En esta fase la versión final es sometida a una prueba preliminar para evaluar su equivalencia con la versión original, es sugerente que tal prueba se realice en dos formas. La primera, a través de la aplicación del instrumento a un grupo de pacientes que posteriormente serán entrevistados para que identifiquen palabras o preguntas de difícil comprensión, evaluar su aceptabilidad y hacer comentarios. Y la segunda, mediante la aplicación de las versiones original y final a personas bilingües y legas.
5. Evaluación de los valores de puntuación. Se proponen dos vías para realizarlo, a través de un grupo compuesto por pacientes, legos y profesionales sanitarios, y mediante el uso de procedimientos estadísticos.
6. Evaluación de las propiedades psicométricas del instrumento. Aunque se considera esencial llevar a cabo esta evaluación, no existe acuerdo sobre los procedimientos y pruebas estadísticas a seguir.

En España, Fernández et al. (2008) realizaron un estudio de validación y adaptación al castellano de la Escala de Disfrute con la Actividad Física *Physical Activity Enjoyment Scale* (PACES) para utilizarse en jovencitas españolas. El procedimiento aplicado en el estudio fue:

1. Traducción directa. Tres profesionales en el tema de estudio, tradujeron de manera independiente del idioma inglés al español el instrumento. Seguido, los participantes discutieron sus productos y obtuvieron una versión consensuada del instrumento.

2. Contrastación de la versión obtenida en el paso anterior con otra versión adaptada al castellano por otros autores. A partir de esta fase se obtuvo una versión piloto del instrumento.
3. Pilotaje (entrevista). Éste se realizó en grupo muy reducido y modo de entrevistas, con el fin de asegurar la buena comprensión de los términos y la validez de campo.
4. Pilotaje (aplicación). En esta fase se llevó a cabo la aplicación del instrumento piloto a una muestra más grande.

Asimismo, en España, Iraurgi y Martínez-Pampliega (2009) realizaron el estudio adaptación y estudio psicométrico de dos instrumentos de pareja: Índice de Satisfacción Matrimonial y Escala de Inestabilidad Matrimonial. El propósito del estudio era lograr la adaptación cultural de los instrumentos, considerando cinco tipos de equivalencia entre la escala original y la escala adaptada: equivalencia conceptual, de ítems, semántica, operacional y de medida. Para alcanzar dicho propósito se aplicó el siguiente procedimiento:

1. Traducción independiente de la versión original, en inglés, al español a cargo de dos traductores; al finalizar la traducción los traductores discutieron sobre el trabajo realizado por cada uno hasta alcanzar un consenso.
2. Retro traducción al inglés por otro traductor, distinto a los participantes en el paso anterior.
3. Se contrastó la versión original con la obtenida en el paso anterior para contrastar su equivalencia conceptual y de contenido, así como su consonancia sintáctica y técnica.
4. Aplicación de los instrumentos y se analizó el funcionamiento psicométrico de los cuestionarios.

En España, Bonavia et al. (2010) adaptaron al castellano el instrumento en habla inglesa *Denison Organizational Culture Survey* [DOCS] (Denison y Neale, 1994, 2000) a fin de aplicarse a estudiantes del habla hispana. Para realizar el proceso de adaptación, los autores señalaron que siguieron los estándares metodológicos internacionales sugeridos por la ITC. Los pasos fueron:

1. Asegurar la existencia en el idioma español de los constructos utilizados en el cuestionario original.

2. Traducir. Cada uno de los miembros del equipo de investigación tradujo el instrumento al castellano. Posteriormente en consenso discutieron respecto al trabajo realizado y concluyeron en una versión final.
3. Traducción inversa. Se realizó una traducción del castellano al inglés por un profesional calificado, instruido en los conceptos empleados en el cuestionario.
4. Aplicación piloto. Se aplicó el cuestionario y posteriormente se realizó una entrevista a cada uno de los participantes para conocer su opinión sobre el cuestionario. A partir de este paso, se realizaron algunas modificaciones en la versión castellana del instrumento.
5. Aplicación empírica. A partir de los resultados psicométricos de esta aplicación, se llegó a una versión final del instrumento.

Por último, un grupo de investigadores españoles realizaron un trabajo analítico sobre las directrices de la segunda edición de la ITC para la adaptación de los test de unas culturas a otras y los avances en el campo desde su formulación inicial (Muñiz et al., 2013). Los autores señalaron que la adaptación de test no sólo una cuestión lingüística, sino que exige la consideración de aspectos culturales, conceptuales, lingüísticos y métricos desde perspectivas de análisis tanto analítico-rationales como empíricas. El objetivo este marco, de acuerdo con Muñiz et al., (2013) es “que el producto final del proceso de adaptación consiga con respecto a la prueba original el máximo nivel de equivalencia lingüística, cultural, conceptual y métrica posible” (p.152).

A partir de dicho análisis se generó un marco integral conformado por 20 directrices agrupadas en seis apartados: (1) directrices previas; (2) desarrollo del test; (3) confirmación; (4) aplicación; (5) puntuación y (6) interpretación y documentación, ver figura 5.

1. Directrices previas. Son las consideraciones legales previas que afectan a la propiedad intelectual del instrumento, las cuales están relacionadas con la ejecución de la adaptación y su planificación. Se sugiere la comprobación de la autoría del instrumento, la obtención del permiso legal y de la valoración del constructo en la población diana.

2. Desarrollo del test. Ofrecen los lineamientos para vencer los supuestos relacionados con el uso de la traducción literal y la traducción inversa. Se aconseja utilizar un procedimiento iterativo de depuración. El procedimiento comienza con varias traducciones independientes hacia adelante, para revisarse por un comité mixto en el que se sugiere incluir, traductores con conocimientos de los idiomas y culturas, y a especialistas en el campo de evaluación; y realizar una prueba piloto con el propósito de analizar, estudiar y corregir aspectos relacionados con la adaptación en desarrollo.
3. Directrices de confirmación. Se refieren a los aspectos técnicos asociados con las propiedades psicométricas del test adaptado y a su equivalencia con respecto al test original. Sugieren realizar estudios de equivalencia métrica entre la versión original y la adaptada a fin de determinar el grado de relación entre los ítems que integran la prueba y su dimensión.
4. Directrices sobre aplicación. La manera de aplicación de un test influye en las propiedades psicométricas de las puntuaciones obtenidas, tales como su confiabilidad y validez. Es para considerar, el *rapport*, o en otras palabras las relaciones entre el aplicador y el encuestado, así como la selección de los aplicadores.
5. Directrices sobre puntuación e interpretación. Estas directrices alertan sobre los riesgos causados por la comparación directa de las puntuaciones obtenidas en contextos culturales o lingüísticos diferentes a través de escalas adaptadas. También, se advierte sobre la problemática en la interpretación de la comparación.
6. Directrices sobre documentación. Se señala la necesidad de disponer en forma exhaustiva toda documentación relacionada con el proceso de adaptación.

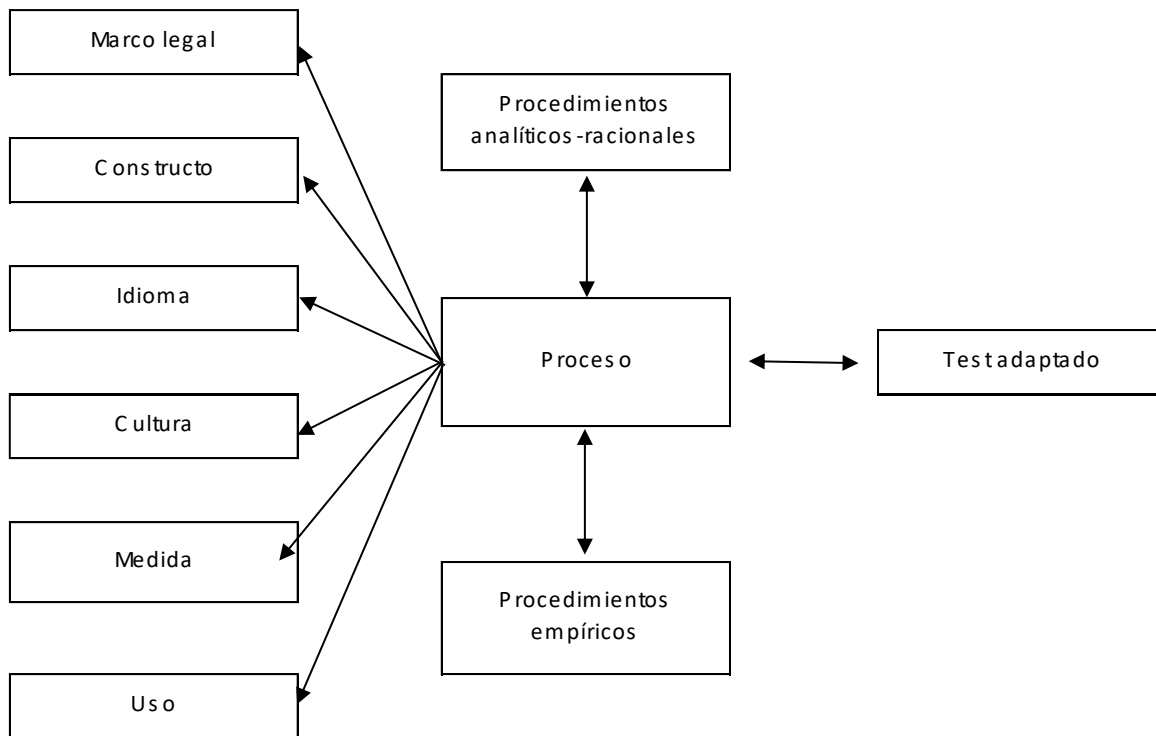


Figura 5. Componentes del proceso de adaptación de un test de Muñiz et al. (2013).

En Colombia, Villalobos-Galvis et al. (2012) llevaron a cabo el estudio sobre la adaptación del Inventario de Resiliencia ante el Suicidio (SRI-25), elaborado en idioma inglés, para aplicarse a adolescentes y jóvenes de Colombia. El procedimiento aplicado para realizar el estudio constó de siete fases:

1. Traducción. La traducción del inventario se realizó por expertos en lingüística, quienes tradujeron cada ítem y calificaban su nivel de dificultad.
2. Consolidación de la versión reducida. Los autores mencionaron que realizó una reducción, pero no se especifica la forma.
3. Evaluación de jueces. En esta fase se revisó que los ítems mantuvieran el sentido de la versión original.
4. Versión preliminar. Mediante un comité de jueces se generó una versión preliminar que incluía sugerencias y ajustes.
5. Evaluación de la versión preliminar. Un comité revisó la versión preliminar e hizo ajustes que hicieran más fácil su comprensión en el medio cultural al que sería aplicado.

6. Pilotaje. Se evaluó el grado de comprensión de los participantes en relación con la versión piloto.
7. Versión definitiva. El instrumento fue aplicado a la muestra final del estudio.

Una aportación al campo de la adaptación de instrumentos de medida, fue el análisis sobre metodologías utilizadas en la Traducción, Adaptación y Validación de Cuestionarios en el área de la salud -por sus siglas en inglés (TACV)- realizado por un grupo de investigadores españoles y norteamericanos (Ramada et al., 2013), el cual les permitió realizar la adaptación de tres instrumentos para evaluar el estigma hacia la enfermedad mental. Los autores refirieron que la metodología TACV no sólo es aplicable cuando se desea utilizar un cuestionario en países distintos que hablan un idioma diferente, incluso cuando se hable el mismo idioma. El análisis consistió en una revisión de cuestionarios publicados entre 1997 y 2007 en los idiomas inglés, francés e italiano relacionados con el tema en cuestión. Como resultado de tal revisión, se obtuvieron 214 citas, de las cuales seleccionaron 20 artículos bajo el criterio de exclusión/ inclusión, de conservar a aquellos que trataran sobre aspectos metodológicos de los procesos TACV. Después de llevar a cabo el análisis, determinaron la existencia de dos etapas para el proceso TAVC: 1) adaptación cultural -traducción y adaptación- y 2) validación del cuestionario en el idioma destino.

De acuerdo con los autores, en la adaptación cultural se atienden aspectos como los giros idiomáticos, el contexto cultural, y las diferencias en la percepción de la salud y la enfermedad. En esta etapa se recomiendan cinco pasos a seguir:

- a. Traducción directa. El objetivo de la traducción directa es realizar una traducción conceptual del instrumento. En la que es sugerente la participación de al menos dos traductores bilingües independientes cuya lengua materna sea el idioma de destino. Los traductores deberán tener características diferentes. Uno, debe conocer los objetivos y los conceptos considerados en el cuestionario, y tener experiencia en traducción técnica de textos; y el otro, en sentido opuesto, no tendrá conocimientos ni del cuestionario y ni de los objetivos del estudio.
- b. Síntesis de traducciones. Para llevar a cabo las síntesis de traducciones, los traductores comparan y discuten las traducciones con la finalidad de identificar las

- discrepancias entre las versiones traducidas. Como resultado de este paso se genera una única traducción del cuestionario, la versión de síntesis en el idioma de destino.
- c. Traducción inversa. La versión obtenida en el paso anterior es retro traducida al idioma original, al menos por dos traductores bilingües cuya lengua materna sea la del cuestionario original. En este ejercicio los traductores no tienen acceso a la versión original del cuestionario, no tienen conocimientos previos sobre el tema y desconocen los objetivos del estudio.
 - d. Consolidación por un comité de expertos. El propósito es llegar a un único cuestionario consolidado pre-final. En este paso se recomienda la participación de un comité multidisciplinario, de preferencia, expertos bilingües en el tema: un experto en metodología, un lingüista y un profesional de la salud, e incluyendo a los traductores que participaron en el proceso adaptado al idioma de destino.
 - e. Pre-test. Se evalúa la calidad de la traducción, la adaptación cultural y la aplicabilidad o viabilidad del cuestionario; además, permite calcular si el tiempo de cumplimentación se encuentra dentro de límites razonables.

De acuerdo con estos autores, en la etapa de validación del cuestionario se evalúa el grado de preservación de las propiedades psicométricas. Para asegurar la validación, proponen seguir la siguiente secuencia:

- a. Confiabilidad. La confiabilidad de acuerdo a las características del cuestionario puede evaluarse para todas o algunas de sus dimensiones: consistencia interna, confiabilidad intra-observador o confiabilidad test-re test, y confiabilidad inter-observador.
- b. Validez. Puede evaluarse para todas o sólo para alguna de sus dimensiones: validez aparente o lógica, de contenido, de criterio y de constructo. En síntesis, los autores sugieren el siguiente modelo para el proceso de traducción, adaptación cultural y validación (TACV) de cuestionarios (ver figura 6).

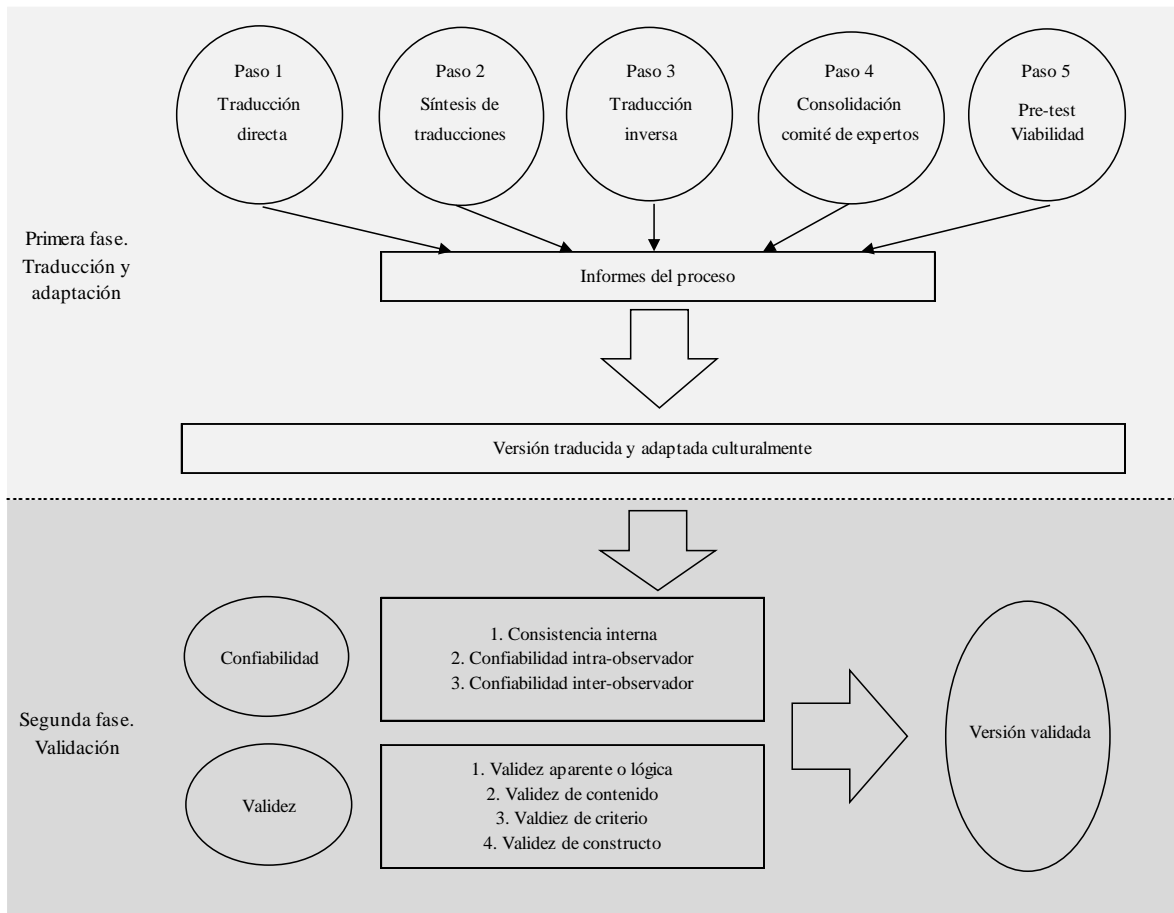


Figura 6. Proceso de traducción, adaptación cultural y validación de Ramaday colaboradores (2013).

En México, Mora-Ríos y colaboradores (2013) realizaron el estudio para adaptar los instrumentos del *Internalized Stigma Inventory* (ISMI), el *Opinions on Mental Illness* (OMI) y la *Devaluation and Discrimination Scale* (DDS) con el propósito de evaluar el estigma y enfermedad mental. El procedimiento utilizado para realizar la adaptación cultural fue el siguiente:

1. Traducción. Participó un especialista de nacionalidad inglesa con amplia experiencia en la investigación psicosocial para que realizará la traducción al español.
2. Juicio de expertos. En esta fase se buscó incorporar los puntos de vista de los participantes –expertos- acerca de los contenidos de los cuestionarios. La fase se llevó a cabo en dos momentos:

- a. Primero, se conformó un grupo de ocho expertos en el área de la salud y de preferencia bilingües. Se les entregó copia del instrumento original y el traducido para que verificaran la correspondencia semántica entre ambas versiones, para posteriormente discutirse entre el grupo de expertos.
- b. Segundo, a partir de las versiones obtenidas en el momento anterior, se realizó una validación de los contenidos de acuerdo con la población a la que iba dirigido, a través de entrevistas individuales y grupales.

De manera gráfica los autores proponen la siguiente estrategia metodológica para la adaptación cultural de los instrumentos (ver figura 7).

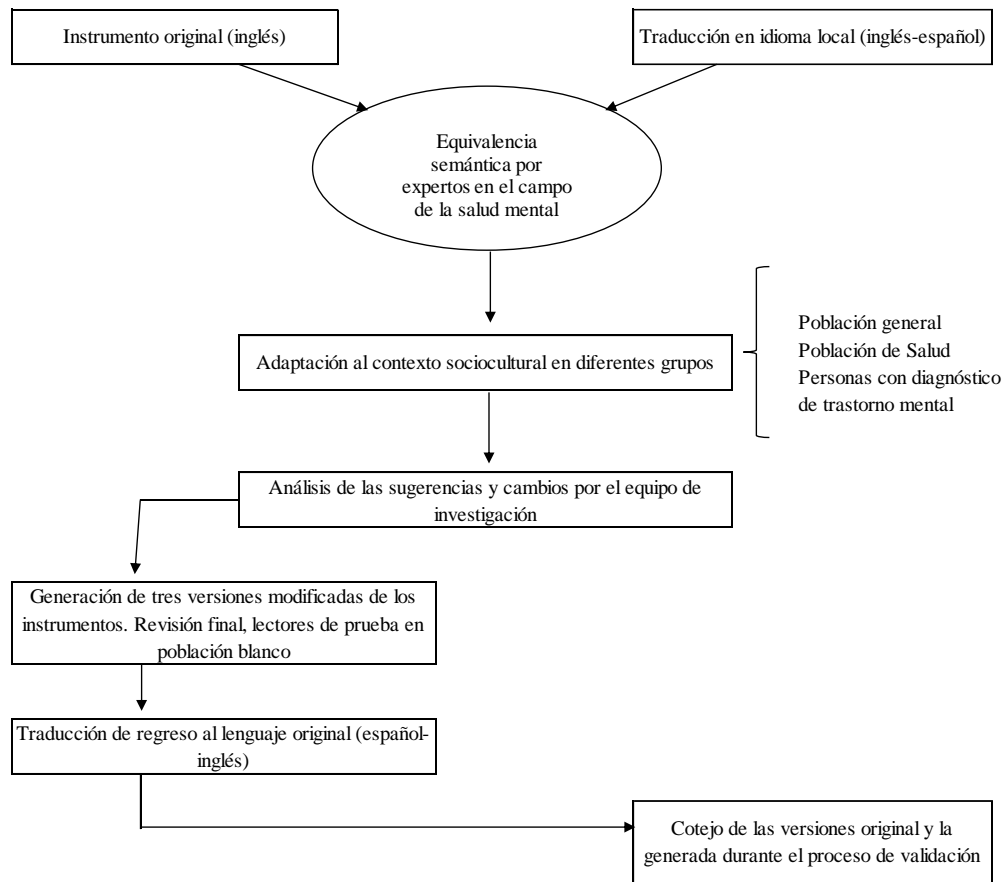


Figura 7. Estrategia metodológica para la adaptación cultural de los instrumentos de Mora-Ríos y colaboradores (2013).

En México, Díaz (2015) propuso una metodología para adaptar la Escala de Convivencia Escolar (ECE) (Ortega-Ruiz et al., 2013) al contexto de Baja California. Esta metodología se conforma por dos fases: (a) la fase analítico-racional que incluye las etapas

de traducción, validación lingüística, validación de contenido y prueba piloto; y (b) la fase psicométrica, compuesta por las etapas de aplicación y análisis de equivalencia y sesgo (ver figura 8). A continuación se describen cada una de las etapas:

- Traducción. En esta etapa, participó una experta en el diseño, desarrollo y validación de escalas de medición, procedente del país de origen del instrumento. La especialista, se encargó de transformar las instrucciones, palabras, términos y opciones de respuesta al contexto de Baja California.
- Validación lingüística. Se contó con la participación de grupo de expertos conformado por un traductor, un socio lingüista y un especialista en el constructo a medir, a fin de asegurar la equivalencia lingüística de la escala.
- Validación de contenido. El objetivo de la etapa fue evaluar la congruencia, relevancia, claridad y suficiencia de los ítems de la escala. Dicho objetivo, se logró mediante la colaboración de un director y un docente de educación primaria, un director y un docente de educación secundaria, un especialista en convivencia escolar y un especialista en psicometría.
- Prueba piloto. En esta etapa se llevó a cabo la aplicación de la nueva versión de la ECE, producto de las etapas anteriores, con la finalidad de valorar el funcionamiento inicial de la escala, ítems, instrucciones y opciones de respuesta.
- Aplicación. Una vez realizadas las adecuaciones sugerentes de la etapa al ECE, se realizó una aplicación a gran escala, con base en los siguientes procesos: definición del diseño muestral y selección de la muestra; capacitación al grupo de aplicadores; aplicación a gran escala; y captura y elaboración de la base de datos.
- Análisis de equivalencia y sesgo. El propósito de la etapa fue obtener evidencias de confiabilidad, validez, equivalencia y ausencia de sesgo de la ECE adaptada, utilizando un conjunto de técnicas estadísticas.

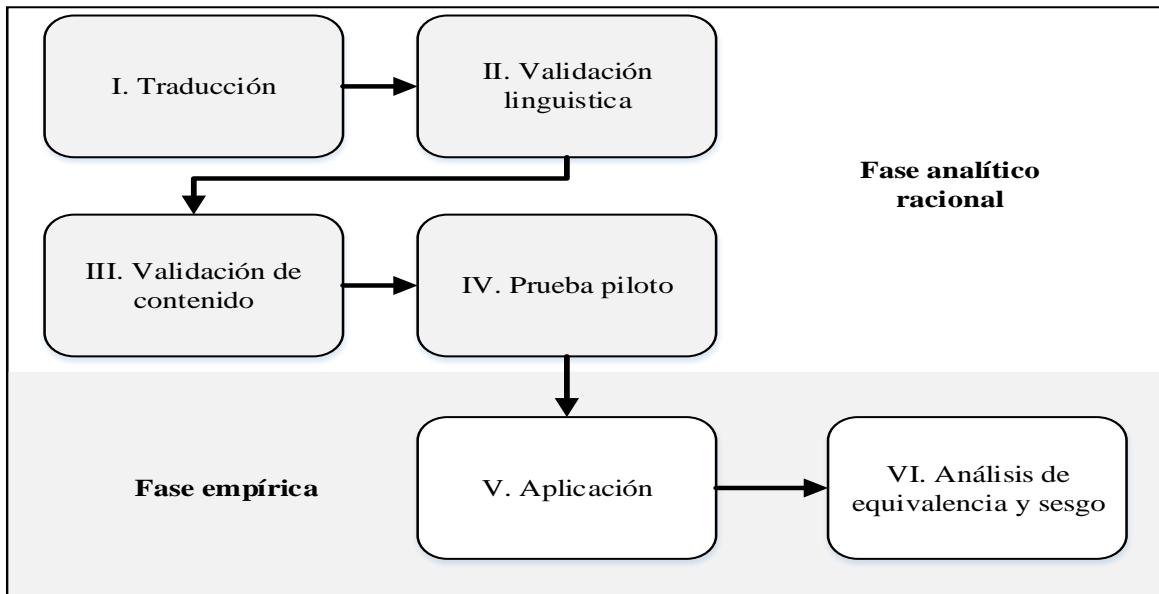


Figura 8. Fases y etapas de la metodología para la adaptación de la Escala de Convivencia Escolar de Díaz (2015).

Con base en análisis de las metodologías antes presentadas, es posible observar que todas convergen en la necesidad realizar una traducción inicial del instrumento, aun cuando éste haya sido diseñado en el mismo idioma de la población destino. La gran mayoría coincide en que tal traducción debe ser verificada por un segundo comité de expertos y en que debe llevarse a cabo una aplicación piloto; la mayoría comparte que es necesario realizar acciones de retro traducción y de evaluación de las propiedades psicométricas. En menor medida, se encuentran puntos de acuerdo en incorporar la revisión del instrumento traducido por un segundo comité, en realizar pruebas preliminares haciendo uso de la entrevista y en definir acciones para la administración del instrumento. De forma aislada, se observa que en uno de los casos se reduce el instrumento traducido. Por último, cabe resaltar que aunque la ITC sugiere la observancia de consideraciones legales previas al proceso de adaptación, así como de las consideraciones sobre la puntuación, interpretación y de documentación, en ninguno de los casos analizados se atienden tales señalamientos (ver tabla 4).

En conclusión, y con base en este análisis, es deseable en todo proceso adaptativo la conjunción de tareas de traducción y re traducción bajo la participación de varios comités de expertos, la aplicación piloto de la prueba adaptada, los procesos de estandarización en la administración del test, la obtención de evidencias empíricas, el permiso legal para el uso del instrumento fuente y la documentación de los procesos implicados.

Tabla 4

Análisis de los componentes empleados en las metodologías existentes para la adaptación de instrumentos

Componente	Costa y De Brito (2002)	Fernández et al. (2008)	Iraurgi y Martínez-Pampliega (2009)	Bonavia et al. (2010)	Villalobos-Galvis et al. (2012)	Ramada et al. (2013)	Mora-Ríos et al. (2013)	Muñoz et al. (2013)	Díaz (2015)
Alusión a consideraciones legales en torno a la utilización de un test								X	
Procedimiento de traducción	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Procedimiento de retro traducción	X		X	X		X		X	
Reducción del instrumento traducido					X				
Valoración de jueces/expertos de la versión traducida	X	X	X		X	X	X		X
Entrevistas a individuos de la población objeto para determinar pertinencia de la traducción	X	X					X		
Pilotaje previo a la aplicación de la versión traducida	X	X	X	X	X	X		X	X
Análisis de las propiedades psicométricas y funcionamiento del test	X		X	X		X		X	X
Equivalencia de las directrices en torno a la administración del test								X	X
Consideraciones en torno a equivalencia de puntuación e interpretación								X	
Documentación del proceso de adaptación								X	

Fuente: elaboración propia

2.3. Investigación aplicada orientada a la medición de la convivencia escolar

El reciente interés por el estudio de la convivencia escolar ha develado las limitaciones existentes en torno a su conceptualización y operacionalización. El presente capítulo documenta las dificultades que subyacen a la medición de este constructo al mismo tiempo de analizar las orientaciones, estructura, propiedades y funcionamiento de los instrumentos que actualmente se utilizan para este propósito.

2.3.1 Operacionalización del constructo convivencia escolar.

La operacionalización de un constructo psicológico implica un gran desafío (Lemos, 2013), y el caso de la convivencia escolar, aunque es un constructo social, éste no es la excepción. Un constructo es un concepto elaborado para utilizarse en la ciencia; es un concepto con valor científico, el cual puede observarse y medirse, por lo tanto, cuantificable (Kerlinger y Lee, 2002). Para poder medir un constructo, el concepto o las proposiciones teóricas son sometidos a un proceso de operacionalización. La operacionalización de conceptos o variables es un proceso lógico que consiste en dividir los elementos más abstractos hasta llegar al nivel más concreto, es decir, a los hechos que se realizan en la realidad y que representan indicios del concepto, pero que son susceptibles de observarse, recogerse y valorarse (Reguant y Martínez-Olmo, 2014). En este proceso según Kerlinger (1985) y Latorre, Del Rincón, y Arnal (2005) se sustituyen unas variables por otras más concretas.

Una definición operacional provee significado a un constructo o a una variable especificando las actividades u operaciones necesarias para medirse (Cazau, 2006; Kerlinger, 1988). En la definición operacional de una variable se detallan los procedimientos y criterios para la medición de esa variable para los casos individuales (Argyrous, 2011). La operacionalización de variables permite manejar el concepto a nivel empírico, identificando los elementos concretos, indicadores o las operaciones que permitan medirlo (Grajales Guerra, 1996). En palabras de Reynolds (1971) la definición operacional es el conjunto procedimientos descriptivos sobre las actividades que un observador debe ejecutar para recibir las impresiones sensoriales que revelan la existencia de un concepto teórico. Sin embargo, aunque las definiciones operacionales son detalladas, sólo aportan significados limitados de los constructos. Es decir, no existe definición operacional que pueda expresar una variable en su totalidad (Kerlinger, 1988).

En el caso del constructo convivencia escolar, la definición operacional resulta una tarea difícil. La dificultad reside no sólo por la acción de transformar el concepto -abstracto- a operaciones o actividades concretas, sino además por su propia naturaleza, es decir, un constructo poliédrico (Ortega-Ruiz et al., 2013), que se aborda desde distintas miradas disciplinares (Fierro, 2013), que se encuentra en colindancia con diversos referentes teóricos (Chaparro, Caso, Díaz et al., 2012) que incluso pueden contradecirse (Fierro y Caso, 2013). Por tales motivos, se ha estudiado a través de diversas variables, lo cual puede observarse en la multiplicidad de instrumentos para medirse (Álvarez-García, Núñez, y Dobarro, 2012; Ararteko, 2006; Cerezo et al., 2010; Chaparro, Caso, Díaz et al., 2012; Del Rey, Casas, y Ortega, 2013; Díaz-Aguado et al., 2010; Jares, 2005; López de Mesa, Carvajal-Castillo, Soto-Dodoy, y Urrea-Roa, 2013; Ortega y Del Rey, 2003; Peralta, Sánchez, De la Fuente y Trianes, 2007).

Con base en una revisión bibliográfica realizada en 2015 en las principales bases de datos especializadas que se concentran tanto en EBSCO como en acceso libre en internet (google académico), se identificaron un conjunto de instrumentos orientados a la medición y caracterización de la convivencia escolar fundamentado en distintos modelos y enfoques conceptuales, utilizados principalmente en el contexto internacional en países como Australia, Austria, Colombia, Chile, China, España, Estados Unidos, Francia, Hungría, México, Noruega y Turquía. En los instrumentos de medida identificados el constructo -convivencia escolar- se encontró referido tanto de forma explícita como de manera indirecta a través de otros constructos tales como: clima escolar, clima social escolar, comportamiento social escolar, sentido de pertenencia escolar, identidad escolar y violencia escolar. Otro elemento observado, fue el nivel educativo en que fueron aplicados. Los niveles de aplicación van desde el preescolar hasta el bachillerato (Apéndice A). Sin embargo, con el propósito de delimitar tal revisión, en la tabla 5 sólo se incluyen aquellos instrumentos que: (a) definen explícitamente como objeto de medición a la convivencia escolar; (b) que se hayan aplicado a gran escala en estudiantes de educación secundaria; y (c) que documenten evidencias de validez (contenido, criterio y constructo), así como propiedades métricas aceptables (índices de consistencia interna).

Tabla 5

Instrumentos empleados para la medición de la convivencia escolar

Nombre	Autor(es), año	Principales dimensiones o rasgos que explora	Origen	Confiabilidad	Evidencias de validez		
					Contenido	Criterio	Constructo
Cuestionario sobre problemas convivencia escolar (CPCE-P)	Peralta, Sánchez, Trianes y De la Fuente, 2003	Agresividad y comportamiento antisocial (bullying) Disrupción e indisciplina Intimidación a los profesores y comportamiento sexual Uso de drogas Hablar mal de los compañeros de clase Comportamiento antisocial, robos y engaño Ser víctima de bullying	España	.98	No	No	Sí
Cuestionario sobre problemas convivencia escolar (CPCE-P)	De la Fuente, Peralta, Sánchez, y Trianes, 2012	Bullying Indiferencia académica Comportamiento agresivo hacia los profesores Disrupción e indisciplina Violencia antisocial y severa	España	.97	No	Sí	Sí
Cuestionario de Convivencia Escolar	Díaz-Aguado et al., 2010	La calidad de la convivencia Obstáculos a la convivencia en las relaciones entre estudiantes Otros obstáculos a la convivencia Condiciones del centro educativo para construir y mejorar la convivencia Otros indicadores	España	De .71 a .91	No	No	Sí

Nombre	Autor(es), año	Principales dimensiones o rasgos que explora	Origen	Confiabilidad	Evidencias de validez		
					Contenido	Criterio	Constructo
Escala de convivencia escolar	Del Rey et al., 2013	Gestión interpersonal positiva Victimización Disruptividad Red social de iguales Agresión Ajuste normativo Indisciplina Desidia docente	España	De .78 a .92	No	No	Sí
Cuestionario de Convivencia Escolar	Chaparro, Caso, Díaz et al., 2012	Inclusión Democracia	México	De .90 a .94	Sí	No	Sí
	Caso, Díaz, y Chaparro, 2013	Paz		De .92 a .93	Sí	No	Sí

Fuente: elaboración propia

Como puede observarse, la totalidad de las escalas de estos instrumentos obtuvieron índices de consistencia interna aceptables y presentan evidencia de validez de constructo. Es de llamar la atención que solamente el 33% exhibió evidencias de criterio y de contenido. Con base en la revisión y análisis del contenido de sus dimensiones, emergieron 10 categorías mediante las cuales se mide el constructo de convivencia escolar: bullying (acoso escolar), actos delictivos, democracia, desidia docente, disrupción e indisciplina, inclusión, indiferencia académica, relación entre estudiantes, uso de sustancias nocivas para la salud y violencia hacia los profesores (ver tabla 6).

Tabla 6
Categorías de análisis que subyacen a los instrumentos de convivencia escolar

Categorías de análisis	Dimensiones	Autor(es), año
Bullying (acoso escolar)	Bullying	De la Fuente et al. (2012)
	Victimización	Del Rey et al. (2013)
	Agresión	
	Obstáculos a la convivencia en las relaciones entre estudiantes: percepción de confrontación entre estudiantes; ser víctima de situaciones de exclusión y humillación; ser víctimas de agresiones; ser víctima de acoso con nuevas tecnologías; participación en situaciones de exclusión o humillación; participación en agresiones directas	Díaz-Aguado et al. (2010)
	Agresividad y comportamiento antisocial	Peralta et al.(2003)
	Hablar mal de los compañeros de clase	
	Ser víctima de bullying	
Paz	Chaparro, Caso, Díaz et al. (2012); Caso et al. (2013)	
Actos delictivos	Violencia antisocial y severa	De la Fuente et al. (2012)
	Robos y engaño	Peralta et al. (2003)
Democracia	Democracia	Chaparro, Caso, Díaz et al. (2012); Caso et al. (2013)
	Ajuste normativo	Del Rey et al. (2013)
	Condiciones del centro educativo para construir y mejorar la convivencia: calidad de las normas y forma de resolución de conflictos; habilidades para construir una convivencia de calidad	Díaz-Aguado et al. (2010)

Categorías de análisis	Dimensiones	Autor(es), año
Desidia docente	Desidia docente	Del Rey et al. (2013)
	Otros obstáculos a la convivencia escolar: <i>burn out -estar quemados-</i>	Díaz-Aguado et al. (2010)
Disrupción e indisciplina	Disrupción e indisciplina	De la Fuente et al. (2012)
	Disruptividad	Del Rey et al. (2013)
	Indisciplina	
	Otros obstáculos a la convivencia: percepción de disrupción y falta de interés por el aprendizaje en el centro	Díaz-Aguado et al. (2010)
	Disrupción e indisciplina	Peralta et al. (2003)
Inclusión	Inclusión	Chaparro, Caso, Díaz et al. (2012); Caso et al.(2013)
	Condiciones del centro educativo para construir y mejorar la convivencia: prevención del sexismo y del racismo; adaptación educativa a la diversidad y trato inclusivo y motivador del profesorado en clase	Díaz-Aguado et al. (2010)
Indiferencia académica	Indiferencia académica	De la Fuente et al. (2012)
	La calidad de la convivencia escolar: sentimiento de pertenencia al centro como lugar de trabajo	Díaz-Aguado et al. (2010)
Relación entre estudiantes	Red social de iguales	Del Rey et al. (2013)
	Calidad de la convivencia escolar: satisfacción general con el centro y las relaciones escolares	Díaz-Aguado et al.(2010)
Uso de sustancias nocivas para la salud	Uso de drogas	Peralta et al. (2003)
	Otros obstáculos a la convivencia: uso de sustancias nocivas para la salud	Díaz-Aguado et al. (2010)
Violencia hacia los profesores	Comportamiento agresivo hacia los profesores	De la Fuente et al. (2012)
	Intimidación a los profesores	Peralta et al. (2003)
	Otros obstáculos a la convivencia: actos violentos hacia los profesores	Díaz-Aguado et al. (2010)

Fuente: elaboración propia

En el Apéndice A se presentan los resultados de la revisión de la literatura que permitió identificar, de manera más amplia, 42 cuestionarios, inventarios y escalas orientados a la medición de la violencia escolar. De éstos, el 85% presentó al menos una de las siguientes limitaciones: (a) pobre nivel de articulación y sistematización de los cuerpos teóricos en los que se fundamentan; (b) escasa documentación de las propiedades psicométricas; (c) mínima

documentación de evidencia de validez de contenido, criterio y constructo; y (d) en el caso de los instrumentos desarrollados en países donde no se habla castellano y que fueron aplicados en España o Latinoamérica, se omite la descripción de los procesos de traducción y/o adaptación a los que fueron sometidos.

El análisis anterior permite ver, que aunque cuando el estudio de la convivencia escolar inició hace más de dos décadas, aún, el definirla operacionalmente y medirla es una tarea compleja. Sin embargo, es posible observar que existen puntos de acuerdo entre los autores sobre las dimensiones que constituyen al constructo en cuestión. En los instrumentos analizados, todos los autores convergen en que el *bullying* es el elemento indispensable. En menor medida coinciden en que la convivencia escolar puede medirse a través de otros constructos como la disrupción e indisciplina, la violencia hacia los profesores, la democracia, la relación entre estudiantes y el uso de sustancias nocivas para la salud. Por ello, tal como lo mencionaron Rivas et al. (2011), Rodríguez (2007) y Viguer y Solé (2011) el constructo convivencia escolar al considerarse complejo y dinámico, sólo es posible abordarlo de forma indicativa, parcial y provisoria (Fierro, Tapia et al., 2013) lo que dificulta tanto su operacionalización como su medición (Caso et al., 2013).

2.3.2 Evaluación de la convivencia escolar en el contexto internacional.

El estudio de la convivencia escolar se ha realizado a partir de distintos modelos y enfoques conceptuales y a través de evaluaciones tanto de pequeña como de gran escala. Con base en la revisión bibliográfica realizada en 2015 en las principales bases de datos especializadas que se concentran tanto en EBSCO como en acceso libre en internet (google académico), se identificaron en su mayoría en países como España, estudios a gran escala para la medición del constructo en cuestión, siendo en menor medida en países como Argentina, Chile y México. Por tal motivo, en el presente apartado se abunda en los estudios desarrollados en dichos países.

En España, se reconocen tres grupos de investigación que han trabajado ampliamente el tema de la convivencia en las escuelas. El primero de estos grupos, se encuentra liderado por Ortega, quienes se han centrado principalmente en el estudio empírico de la violencia entre iguales en los centros escolares. Pues como se mencionó en el –apartado de conceptualización- (ver p. 25), la convivencia escolar ha sido estudiada bajo un enfoque

normativo-prescriptivo orientado al acoso escolar o *bullying*. Es desde la década de los noventa, que el grupo de Ortega inició con el estudio sobre el maltrato entre alumnos en el medio escolar; entre los años 1990 y 1992 evaluaron los niveles de presencia de malos tratos entre iguales en centros de Sevilla, utilizando el cuestionario de Olweus, traducido y adaptado al español. Este mismo grupo de investigadores encabezado por Ortega, desarrollaron entre 1995 y 1998 el Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE) que incluye medidas de intervención y entre 1997 y 1998 llevaron a cabo el proyecto denominado Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE) (Defensor del Pueblo, 2000). Recientemente, estos autores han realizado estudios con el propósito de indagar la influencia de las dimensiones o, -claves- de la convivencia en el acoso escolar o *bullying* a fin de explorar el valor predictivo de las dimensiones de la convivencia escolar ante la implicación en estos fenómenos, así como el de encontrar soluciones para la mejora de los proyectos educativos de optimización de la convivencia escolar y prevención del *bullying*. En este marco, Ortega-Ruiz et al. (2013) aplicaron la Escala Convivencia Escolar (ECE) a más de 7000 estudiantes educación secundaria de la región del sur de España. Los resultados destacan que existe una fuerte relación entre la percepción de la calidad de la convivencia escolar y la implicación en fenómenos de acoso, en el sentido negativo; que la mitad de la implicación en *bullying* puede explicarse por aspectos relacionados con las dimensiones que componen la convivencia escolar; y que una buena calidad de la convivencia es básica para esperar que los problemas de acoso no se presenten o estén con menor medida representados en las relaciones sociales del alumnado entre sí.

Por su parte, Jares (2005) condujo el estudio “Conflicto y convivencia en los centros educativos de Secundaria” entre 1998 y 2002, en la que participaron un poco más de 11000 estudiantes, y 1000 profesores de la educación secundaria de Galicia. La investigación se llevó a cabo con la finalidad de analizar de forma global la relación entre la conflictividad y la convivencia en los centros escolares de la educación secundaria, haciendo uso de un instrumento integrado por tres grandes bloques temáticos: conflicto, disciplina y convivencia; percepción de la violencia y estrategias para favorecer la convivencia. Los resultados de este estudio revelaron: (a) una percepción negativa del conflicto; (b) la ubicación del origen de los conflictos y de la violencia como causas ajenas a las funciones del profesorado; (c) la percepción general de un clima de convivencia positivo; (d) la carencia

de espacios suficientes para favorecer la convivencia; (e) el señalamiento del profesorado a la escasa participación de los padres de familia en las actividades escolares; (f) y el desconocimiento de las normas y reglas existentes en el centro escolar.

Con base en los resultados del estudio anterior, el Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa inició una réplica de dicha investigación a la que se denominó “Convivencia en los centros educativos de secundaria de la comunidad Autónoma Canaria” (Jares, 2006). Se analizó el maltrato entre escolares, los tipos de relaciones en las que participan los integrantes de la comunidad escolar, las estrategias de intervención orientadas a la atención de los conflictos y a la mejora de la convivencia. Participaron 32 centros escolares, 2580 alumnos y 932 profesores de Canarias. Los resultados del estudio revelaron: (a) que el alumnado y profesorado coinciden en señalar la existencia de una convivencia adecuada entre ellos; (b) rechazar al conflicto y las expresiones de indisciplina y violencia; (c) el pobre empleo de estrategias didácticas para favorecer la convivencia; (d) el desconocimiento de los reglamentos y normatividad establecida en los centros escolares; (e) la valoración positiva de la mediación como recurso que contribuya al buen funcionamiento del centro; (f) una mala relación entre las autoridades escolares y los padres de familia (Jares, 2006).

Por su parte, el Consejo Escolar de Andalucía en el año 2005 inició un exhaustivo análisis de la convivencia escolar con el objetivo de conocer el estado y la situación del clima de convivencia en dicha región en el que se involucraron 1061 centros escolares, 895 alumnos, 1223 directores, 3027 padres de familia, 3648 profesores, 679 administrativos y 884 integrantes del consejo escolar. En lo general, en los hallazgos se documentan una valoración positiva del clima de convivencia en todos los actores educativos encuestados, identificando cierto grado de estabilidad en la prevalencia de conflictos con respecto a los últimos años (Consejo Escolar de Andalucía, 2006).

En lo que respecta a la Comunidad Autónoma de Aragón, en 2006 se realizó el estudio “Las relaciones de convivencia escolar y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria”, investigación que concentró su atención en los casos de acoso entre alumnos. Participaron 8984 alumnos, 623 profesores y 40 asociaciones de padres de familia. Entre los principales hallazgos se destacan: (a) un clima escolar

aceptable con relaciones positivas entre alumnos, entre profesores y alumnos, y entre profesores y padres de familia; (b) atribución factores tales como la carencia de valores, la pérdida del reconocimiento de la labor docente y la conducta autoritaria del profesor como causas de las diversas expresiones de indisciplina (Gómez-Bahillo, Puyal, Sanz, Elboj, y San Agustín, 2006).

En el mismo contexto español, una iniciativa impulsada por Ararteko (2006), instancia gubernamental del País Vasco, permitió conocer las valoraciones de diferentes miembros de la comunidad en torno a la convivencia en los centros escolares, así como la incidencia de diferentes tipos de conflictos, sus causas y sus formas de expresión. Para ello, se definieron categorías de análisis fundamentados en diversos cuerpos teóricos que orientaron el desarrollo de los instrumentos, entre las que se encontraban: (1) el clima escolar en la escuela; (2) el repertorio valoral de los estudiantes; (3) la incidencia de conflictos; (4) atribuciones causales a los conflictos; (5) mecanismos para la solución de conflictos; y (6) el entorno familiar.

En el estudio participaron 3323 estudiantes de segundo y cuarto grado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), 2782 familias, 1257 profesores y 80 directores pertenecientes a un total de 80 escuelas seleccionadas a través de un muestreo estratificado por conglomerados. Entre los principales hallazgos se destacan: (a) un clima escolar positivo en las escuelas; (b) altos niveles de satisfacción de los padres de familia hacia la escuela; (c) diversas prácticas orientadas al fomento de la convivencia escolar; (d) poca participación de los estudiantes en la definición de normas; (e) poca consistencia en la aplicación de sanciones asociadas al incumplimiento de normas; (f) pobre aplicación de programas de mediación; (g) pobre participación de los padres de familia en la dinámica de la escuela; (h) valoración negativa de las políticas gubernamentales orientadas a la promoción de la convivencia escolar.

A los estudios anteriores se suma el Estudio Estatal de Convivencia Escolar de la Educación Secundaria, investigación de carácter nacional subsidiada por el Ministerio de Educación de España y coordinado por un grupo de investigadores de la Universidad Complutense de Madrid (Díaz-Aguado et al., 2010). En el estudio participaron 17 comunidades autónomas, 301 centros educativos, 23100 estudiantes y 6175 agentes

educativos (profesores, orientadores educativos y directores). El propósito del estudio fue obtener un diagnóstico de la situación de la convivencia escolar del país. Para lograr tal propósito, se diseñaron y aplicaron un conjunto de instrumentos de autoinforme, de los que se desprendieron tres tipos de estudios, y otros dos documentos: (1) un estudio de la convivencia escolar desde la óptica de alumnos, profesores, departamentos de orientación y equipos directivos; (2) la definición de una matriz de indicadores; (3) un estudio de la convivencia escolar desde la perspectiva de las familias; (4) un estudio de la convivencia escolar vista por el alumnado desde una perspectiva de género; y (5) propuestas educativas en materia de convivencia escolar.

Cabe destacar, que el estudio se llevó a cabo por un grupo interdisciplinario responsable del diseño y la aplicación de los instrumentos. Este grupo estuvo conformado por una comisión permanente del Observatorio Estatal de Convivencia Estatal integrado por 17 representantes de las comunidades autónomas, un representante del gobierno contra la violencia hacia mujeres y los tres integrantes del equipo de investigación. Como resultado, el equipo concluyó con cinco instrumentos de medida para aplicarse a los actores educativos en las comunidades españolas (alumnos, profesores, directivos, orientadores y padres de familia), pero además, abierto a la posibilidad de utilizarse en otros contextos o estudios, tal como se refiere en uno de sus objetivos específicos.

El objetivo del primer estudio se realizó desde una perspectiva integral de la convivencia, con la finalidad de identificar las buenas prácticas de convivencia escolar y aquello que se necesita mejorar. Para cumplir con dicho objetivo, se evaluaron tres grandes áreas de la convivencia escolar: la calidad, los obstáculos y la forma en se construye la convivencia en las escuelas; a su vez, éstas fueron evaluadas por elementos particulares como las relaciones entre estudiantes, entre los profesores y los alumnos, las relaciones entre los profesores, con el equipo directivo, entre las familias y la escuela, el acoso entre iguales, la indisciplina, la vinculación de los estudiantes con la escuela, el comportamiento disruptivo, la situación de los profesores, la colaboración con las familias, la tolerancia o las condiciones que afectan al riesgo de violencia de género. Este grado de detalle en la información, favoreció la descripción minuciosa de los resultados, así como la generación de propuestas específicas de mejora.

De manera general, en este primer estudio se registraron los siguientes resultados: (a) se observa un clima escolar aceptable en los centros escolares; (b) una incidencia mínima de expresiones de violencia en los centros escolares; (c) una valoración positiva en la relación familia-escuela; (d) el señalamiento a la falta de respeto de los estudiantes al profesorado, la falta de disciplina en las familias, el acoso escolar, y las dificultades del profesorado para ejercer la autoridad, como los principales obstáculos en la convivencia escolar; y (e) la necesidad de incrementar, extender y evaluar las medidas orientadas al fomento de la convivencia.

En el estudio -dos- de la convivencia escolar desde la perspectiva de las familias, se lograron identificar las condiciones para construir una convivencia de calidad. En este estudio, se observan las relaciones entre la familia y el centro escolar; se identifican los obstáculos a la convivencia escolar; las condiciones para mejorar la colaboración de las familias con la escuela; las relaciones entre profesores y estudiantes; las normas de convivencia, la autoridad y la disciplina; y la resolución de conflictos. A partir de este estudio, el grupo de investigación integró los resultados del estudio uno y dos, y concluyeron que: existe una buena convivencia en las escuelas, la falta de disciplina en el hogar obstaculiza la convivencia escolar, el reconocimiento de la autoridad de los profesores desde el hogar y la importancia de la erradicación de la violencia desde las familias.

En el estudio tres, la convivencia escolar se observó desde una perspectiva de género. Al igual que los estudios anteriores, se valoró la calidad de la convivencia, los obstáculos a la convivencia, tales como el acoso escolar y las conductas de riesgo; así como las condiciones para construir y mejorar la convivencia. Otro elemento importante de la investigación, fue la definición de los indicadores de la convivencia escolar. El objetivo fue determinar a partir de los instrumentos, los indicadores o -factores- que explican el constructo, así como aportar evidencia empírica de la confiabilidad para cada una de las escalas. En general, los índices de consistencia interna registrados son aceptables.

Por último, como parte de la investigación se incluyó un apartado de -propuestas educativas- la cual enlista una serie de recomendaciones en las que se destacan: la necesidad de mejorar la calidad del sistema educativo mejorando la convivencia; fortalecer la autoridad moral; prevenir el comportamiento disruptivo; mejorar la eficacia de las sanciones; contar

con equipos de mediación; valorar la estructura de las relaciones entre los estudiantes; promover la cooperación y relaciones basadas en el respeto; evaluar la convivencia desde una perspectiva integral; promover la calidad de las relaciones, el apoyo entre profesores y la formación en convivencia como condición de protección; utilizar la prevención como estrategia para construir la convivencia; promover la colaboración entre las familiar y la escuela; mejorar y prevenir la violencia desde una perspectiva de género; formación de los profesores, las familias y los alumnos en convivencia escolar; y difundir los resultados conclusiones y propuestas del estudio en cuestión.

En suma, el estudio realizado por Díaz-Aguado et al. (2010) es una propuesta de investigación integradora y minuciosa con la cual es posible concluir, no sólo con la descripción de las buenas o malas prácticas relacionadas con la convivencia escolar, sino que además, es posible emitir recomendaciones basadas en la opinión colectiva de los actores educativos a fin de mejorar la convivencia en las escuelas.

Ahora bien, en lo que respecta a las experiencias evaluativas registradas en países latinoamericanos, se observan algunos estudios a gran escala conducidos en Chile y Argentina. En lo referente al primer país, en 2005 se realizó el primer estudio con carácter nacional que permitió obtener un diagnóstico del clima escolar prevaleciente en las escuelas chilenas, así como identificar los tipos de conflictos que ocurren en su interior y los factores escolares y contextuales que facilitan o dificultan la convivencia escolar. Participaron 41729 estudiantes y 6782 profesores del séptimo año básico al tercero de enseñanza media pertenecientes a 507 escuelas; se utilizaron un conjunto de instrumentos que incluyeron categorías sobre relaciones sociales, normas y participación.

Entre los principales hallazgos de este estudio se encuentran: (a) la existencia de un clima escolar favorable con relaciones positivas entre alumnos y profesores; (b) la valoración positiva de los estudiantes en cuanto a las prácticas escolares orientados a la promoción de la convivencia; (c) la valoración positiva de los estudiantes de la existencia de normas al interior del centro escolar; (d) la inconsistencia en la aplicación de sanciones asociadas al incumplimiento de normas; (e) la atribución de los profesores al entorno familiar como la principal causa de la conducta disruptiva en el aula y los conflictos entre estudiantes (Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo , 2005).

Por su parte, el Ministerio de Educación de Argentina publicó en 2008 el documento “Violencia en las escuelas”, donde se describe y presentan los resultados de un estudio realizado durante 2005 y 2006 con el propósito de conocer el estado que guardan las expresiones de violencia en la juventud de ese país. Para ello se censó a todas las escuelas del país que ofrecían el noveno año de Educación general básica, segundo año de educación media, tercer año de educación polimodal o quinto de educación media, lo que implicó contar con la participación de al menos 35000 alumnos por cada grado escolar (Ministerio de Educación de Buenos Aires, 2008).

Los principales hallazgos de este estudio fueron los siguientes: (a) un clima escolar favorable; (b) mayor exposición a la violencia en hombres que mujeres; (c) igual incidencia de expresiones de violencia en escuelas públicas y privadas; (d) disminución de los episodios violentos en las escuelas a partir de la intervención de los docentes en la solución de conflictos; (e) fortalecer las prácticas de los docentes y de otros actores educativos en la resolución de conflictos por vía del diálogo, consenso y la legalidad (Ministerio de Educación de Buenos Aires, 2008).

En ese mismo país, en 2008, se realizó un estudio orientado a caracterizar la convivencia escolar y a identificar cómo y quiénes se involucran en la elaboración del sistema de convivencia y la problemática asociada a ésta. En dicho estudio participaron 5110 alumnos de entre 13 y 18 años de las ciudades de Buenos Aires, Tandil y Rafaela. El énfasis de la batería de instrumentos se concentraba en las dimensiones clima escolar (las relaciones entre distintos actores dentro de la escuela, las normas y la participación de los alumnos en la construcción de las normas); agresión-maltrato escolar (victimización, agresión entre alumnos, agresión de profesores a alumnos y agresión de alumnos a profesores); conflictos (causas, formas de abordarlos); y entorno y valores (valoración de la escuela, apoyo familiar, contexto socioeconómico).

En lo general, los encuestados señalaron: (a) la existencia de un clima escolar favorable; (b) la existencia de orden, claridad y apego a las normas en la escuela; (c) reconocieron una orientación a la tolerancia, la convivencia y la apropiación de valores; (d) la existencia de expresiones mínimas de violencia escolar; (e) el incremento en la presencia de conflictos al interior de la escuela; (f) la ausencia de prácticas de mediación en la escuela;

(g) su participación mínima en la definición y establecimiento de normas (Beech y Marchesi, 2008).

Con base en la revisión anterior, si bien se puede observar que en países como España, Chile y Argentina prevalece el interés por el estudio de la convivencia escolar, abundan investigaciones de corte generalizado, y por ello, es necesario que se incursione en el estudio de la convivencia de manera específica a través de muestras estratificadas que permitan conocer con más detalle las particularidades de los países, ya sea por áreas, comunidades, tipos de escuela u otros estratos. No obstante, el esfuerzo por estudiarla ha implicado la operación de estrategias de evaluación a gran escala lo que ha representado la participación y movilización de un número considerable de diversos actores educativos como son los alumnos, profesores, directivos y familias.

A manera de conclusión de este apartado, es posible observar dos elementos. Uno dirigido a los resultados obtenidos y el otro vinculado con las metodologías empleadas para llevar a cabo los estudios. En relación a los resultados, se observa que en las investigaciones existen puntos convergentes que al mismo tiempo parecen resultar contradictorios. Pues, aunque la mayoría coincide en que se percibe un clima de convivencia adecuado, como contraparte se registra la prevalencia de los conflictos en las escuelas. Además, se encontró que los alumnos tienen poca participación en la elaboración de las normas, que existe diferenciación en la aplicación de las mismas y que se promueven medidas para la mejora de la convivencia.

Respecto a las metodologías utilizadas, destaca el Estudio de la Convivencia Escolar a cargo de la Universidad Complutense en España, por haber incluido un mayor número de dimensiones para estudiar el constructo convivencia escolar. Si bien, en la mayoría de los estudios revisados se incluyó como objeto de estudio el clima escolar, el acoso escolar y la resolución de conflictos, en el estudio estatal se observó de manera holística el constructo haciendo una integración de las dimensiones que en menor medida se consideraron en el resto de los estudios, tales como: la disciplina, la relación familia-escuela, las normas, los valores, la disrupción y la labor docente.

Otro aspecto por el que sobresale el estudio estatal, es que se llevó a cabo con la participación de casi todas sus comunidades y la evaluación fue realizada a 360°, es decir, intervinieron alumnos, profesores, directivos, departamentos de orientación y padres de familia, característica carente en los demás estudios; por último, otros de los elementos que resaltan en dicho estudio, es el documento de recomendaciones de política pública para la mejora de la convivencia escolar, y el estudio de convivencia desde la perspectiva de género. Por ello, el estudio estatal de convivencia escolar de Díaz-Aguado et al. (2010) es considerado como un estudio valioso que es meritorio para replicarse.

2.3.3 Evaluación de la convivencia escolar en el contexto nacional.

Las primeras investigaciones a gran escala en torno a la convivencia escolar realizadas en México datan del 2007 a la fecha. El primer estudio del que se cuenta registro es el realizado por el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación denominado “Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México” (Aguilera, Muñoz, y Orozco, 2007). Los propósitos del estudio eran describir las manifestaciones de violencia escolar, identificar la relación entre las manifestaciones de violencia y el consumo de sustancias nocivas para la salud, e identificar los factores familiares que inciden en la manifestación de los actos violentos. La muestra del estudio fue de representatividad nacional en la que se incluyó la participación de un número considerable de docentes y estudiantes del nivel primaria y secundaria. Entre los resultados de este estudio se destacan, por encontrarse asociados con el foco de esta investigación, los siguientes: (a) el consumo de drogas se asocia con la calidad de las relaciones interpersonales al interior de la comunidad escolar; (b) el consumo del alcohol se asocia con expresiones de agresión en los estudiantes; (c) la baja participación de los estudiantes en las actividades escolares se relaciona con actos de violencia, robos de objetos, daños a las instalaciones y en amenazas a los compañeros; (d) ambientes que promueven la convivencia inciden positivamente en la disciplina escolar, el diálogo, el análisis racional de los conflictos, la empatía y el respeto hacia los demás. Entre las consideraciones finales de este estudio se recomienda la realización de estudios a profundidad que caractericen el clima escolar, la disciplina escolar y las expresiones de violencia en la escuela (Aguilera, Muñoz, y Orozco, 2007).

En el 2008, se realizó el estudio “Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara” (Valadez, 2008). La recolección de datos involucró a 16 escuelas secundarias, participando 1091 alumnos, 589 autoridades educativas (directivos, docentes, prefectos, personal de apoyo psicopedagógico, secretarías, personal de intendencia) y 475 padres de familia. La investigación fue de tipo descriptiva, observacional y transversal y se apoyó en los siguientes cuatro instrumentos: (1) Cuestionario de intimidación y maltrato entre iguales en secundaria (Ortega y Mora-Merchán, 1995); (2) Cuestionario de profesores (Ortega y Mora-Merchán, 1995); (3) Cuestionario de evaluación de la violencia en la escuela y en el ocio / CEVEO (Díaz-Aguado, 2004); y (4) Escala de evaluación de la familia (Valadez, Amezcua, Cerda, y González, 2004).

En los resultados del estudio se concluyó que en la totalidad de las escuelas participantes se encuentra presente el maltrato entre iguales; que las experiencias de violencia suceden fuera y dentro de la escuela; que existen expresiones de violencia entre alumnos y entre alumnos y profesores; que los profesores manifiestan poca preocupación por las manifestaciones de violencia en su centro escolar; que existe una mínima interacción entre la familia y la escuela; y que existe poco conocimiento de las normas escolares existentes. A pesar de la relevancia de los hallazgos de este estudio, se observan omisiones a nivel metodológico ya que no se reporta el uso de procedimientos asociados con la adaptación de los instrumentos, particularmente de aquéllos desarrollados en otro país y con un contexto cultural distinto al nuestro.

En el 2009, en el contexto de Baja California, la Unidad de Evaluación Educativa (UEE), realizó el estudio “Análisis multinivel del logro educativo en la formación cívica y ética de los estudiantes egresados de secundaria en Baja California”, en el que se pretendía determinar un modelo explicativo del rendimiento académico en la Formación Cívica y Ética (FCyE). Si bien, el foco del estudio no era la medición de la convivencia escolar, si se exploraron variables asociadas a la misma. Para llevar a cabo el estudio, se aplicó el examen criterial de Formación Cívica y Ética (EFCyE) a una muestra de 6613 estudiantes del tercero de secundaria de la Entidad que por motivos de análisis se redujo a 5587 estudiantes y un cuestionario de contexto, en el que se exploraron entre otras variables, el ambiente escolar definido como las relaciones que se dan entre el profesor y el alumno, entre los profesores,

con los alumnos y el director, entre alumnos y profesores, y con los profesores y los padres de familia. Respecto a los hallazgos sobre el impacto de la variable ambiente escolar, se encontró que si un estudiante asiste a una escuela privada y cuenta con ambiente escolar por encima de la media, sus resultados en FCyE tienen una probabilidad de aumentar hasta en un 9.15% (Rodríguez, Contreras, Caso, y Urías, 2009).

Dentro de la misma Estrategia evaluativa 2009, se realizó otro estudio denominado “Factores personales y escolares asociados al logro de estudiantes de secundaria en Baja California”. En relación a las variables asociadas con la convivencia escolar, se encontró que los estudiantes que registran un alto desempeño académico se caracterizan por presentar puntajes elevados en las relaciones entre alumnos y en la disciplina escolar, así como en la poca presencia de conductas violentas al interior de la escuela (Caso, González y Urías, 2010).

Por otro lado, entre el 2010 y 2011 en el estado de Querétaro se condujo un estudio con el propósito de conocer el estado que guarda la convivencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes, padres de familia y directivos escolares. Participaron 1436 estudiantes de tercero a sexto de primaria y 1275 de secundaria, elegidos mediante un muestreo no probabilístico (Ochoa et al., 2013). Para llevar a cabo el estudio se aplicó un conjunto de instrumentos desarrollados ex profeso que reconocían la existencia de cinco dimensiones: (1) la valoración del ambiente escolar a nivel microsistema y mesosistema (escuela y aula): lazos entre compañeros y maestros, sistema relacional, ambiente escolar, recreo, comportamientos frecuentes y lugar de ocurrencia; (2) las conductas que afectan a la convivencia: interrupción, desmotivación, comportamientos indisciplinados, corrupción y vandalismo; (3) la participación: sus estructuras y la participación en actividades de convivencia; (4) las estructuras de resolución de conflictos: percepción, los conflictos en el aula, afrontamiento del conflicto por el alumno y el profesor y redes de apoyo; y (5) la gestión de la disciplina: existencia, conocimiento, utilidad y participación en la creación del reglamento.

En los resultados se destaca: lo siguiente: (a) una alta incidencia de comportamientos disruptivos, falta de motivación, indisciplina, corrupción, vandalismo y violencia física y verbal; (b) la existencia de espacios donde los estudiantes discutan temas de su interés y resuelvan conflictos; (c) la percepción de un manejo inadecuado de las autoridades escolares

en la resolución de conflictos; (d) la existencia de reglamentos escolares con orientación punitiva; (e) la necesidad de fomentar la convivencia democrática y pacífica mediante la participación de directivos, padres de familia, profesores y alumnos en la aplicación de programas orientados a la mejora de la convivencia (Ochoa y Salinas de la Vega, 2013).

Así también, en el 2010, nuevamente en el contexto de Baja California, la misma UEE realizó el estudio “Estrategia evaluativa integral 2009: Factores asociados al aprendizaje al egreso de secundaria en Baja California”. El propósito del estudio fue explorar los factores asociados al logro educativo en español, matemáticas y formación cívica y ética de los egresados de la educación secundaria de la entidad. En la investigación participó una muestra de 6211 estudiantes del tercer grado de secundaria de dicho Estado y para el cual se utilizaron los siguientes instrumentos: en el caso de la estimación del logro educativo se emplearon los resultados de la prueba ENLACE 2009 y una batería de instrumentos entre los que se aplicó la escala de clima escolar, en la cual se evaluaron las relaciones entre profesores, las relaciones entre alumnos, las condiciones físicas del plantel y la disciplina (Contreras, Caso, y Rodríguez, 2010).

Respecto a los resultados sobre la relación del clima escolar y el logro educativo, se observó que la violencia escolar que perciben los alumnos en su escuela es la variable personal que marca diferencias mayores en cuanto a las puntuaciones que obtienen los alumnos en las materias de español, matemáticas y formación cívica y ética. Entre otros resultados, se obtuvieron los perfiles de los estudiantes que perciben más violencia en sus escuelas, mayor disciplina, buenas relaciones entre sus compañeros y condiciones de deterioro en el plantel (Contreras et al., 2010).

En relación a la Escala de Clima Escolar, la UEE desarrolló otros estudios colaterales como: “Propiedades psicométricas de la Escala Clima Escolar para adolescentes”. Para llevar a cabo el estudio, se utilizaron las respuestas de 5944 estudiantes de tercero de secundaria del Estado de Baja California. Dicha escala se conforma por 24 reactivos agrupados en cuatro dimensiones: (1) relación entre alumnos, evaluada a través de indicadores como convivencia, comunicación, respeto y cohesión; (2) relación alumno-profesor, medida mediante los indicadores de comunicación, confianza, convivencia y apoyo académico y personal; (3) relación alumno-director, compuesta por los indicadores de convivencia, comunicación y

confianza; y (4) ambiente escolar integrada por los indicadores de disciplina, condiciones físicas del plantel y violencia dentro del plantel. En los resultados del estudio se concluyó, que de acuerdo con la aplicación del instrumento, se cuenta con el soporte necesario para su utilización; se destaca la naturaleza de sus ítems, la estabilidad de su estructura factorial, el porcentaje de varianza explicada, su adecuación con los marcos conceptuales prevalecientes y los índices de confiabilidad observados, permiten realizar inferencias válidas y confiables (Caso, Salgado et al., 2010).

En el mismo 2010, la UEE realizó el estudio “Propiedades psicométricas de las escalas, cuestionarios e inventarios de la EEI 2010: Factores asociados al aprendizaje”, entre las que nuevamente la Escala de Clima Escolar fue analizada a través de la aplicación de una muestra de 7940 estudiantes del segundo grado de educación secundaria en Baja California. En los resultados del estudio se presenta que se obtuvo un índice de consistencia interna de .835 para el total de la escala, mientras que en sus factores: relación con profesores (.774); relación entre alumnos (.747); violencia dentro del plantel (.713); disciplina escolar (.674); condiciones físicas del plantel (.663) (Caso, Díaz, Chaparro y Urías, 2011).

Otra de las acciones realizadas en la Estrategia Evaluativa Integral 2011 fue la aplicación a gran escala de los cuestionarios de CUVE-R, la Escala de Convivencia Democrática (ECD) y la Escala de Violencia Escolar (EVE), la cual permitió la realización del estudio “Propiedades psicométricas de las escalas, cuestionarios e inventarios de la EEI 2011: Factores asociados al aprendizaje”. Esta aplicación se realizó en una muestra de 23036 estudiantes de todos los grados de educación de Baja California. En los resultados del estudio se reportó que en la ECD se obtuvo un índice de consistencia interna de .92 para el total de la escala, en tanto en los factores se reportaron los siguientes índices de confiabilidad: disciplina escolar .84; participación en la solución de problemas .83; relación docente-alumno .81 y en el factor relación entre alumnos .77 (Caso, Chaparro, Díaz y Urías, 2012).

Respecto a los resultados del CUVE-R se observó que se obtuvo un índice de consistencia interna de .94 en general. En lo particular, en el factor violencia indirecta se registró un índice de confiabilidad de .91; en el factor violencia física .84; en el factor acoso escolar .80. Respecto a los coeficientes de confiabilidad de la EVE se reportó que en lo general se obtuvo un índice de consistencia interna de .92; de forma específica, se señala que

en el factor acosos y discriminación docente entre alumnos obtuvo .92; en el factor víctima de burlas, insultos y agresiones .85 y en el factor testigo de violencia y acoso en redes sociales .75 (Caso, Chaparro, Díaz y Urías, 2012).

En el 2011, la UEE nuevamente llevó a cabo la “Estrategia evaluativa integral 2011: Factores asociados al aprendizaje de estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria en Baja California”, en la cual participaron 31615 estudiantes de la entidad. Los instrumentos utilizados en el estudio fueron: ENLACE 2011 y entre otros instrumentos, la ECD, el CUVE-R y la EVE. En los resultados del estudio se presentaron propiedades psicométricas de los instrumentos aplicados como aceptables que fundamentan su empleo y que respaldan las inferencias que puedan hacerse a partir de los puntajes que se obtengan tras su aplicación; acerca de los instrumentos vinculados con la convivencia escolar, se encontró que la ECD explica el 47.55% de la varianza con índices de confiabilidad del orden de .92; que el CUVE-R obtuvo índices de confiabilidad de .94 con una varianza explicada del 48%; y que la EVE presentó índices de confiabilidad del orden de .94 y una varianza explicada del 53%. Entre los hallazgos relacionados con la convivencia se encuentra que la disciplina escolar influye de manera positiva en el logro académico de las matemáticas I, II y III; y en algunos casos la relación alumno-docente y las condiciones de seguridad; en cambio, se observó que la relación docente-alumno guarda un efecto negativo (Contreras, Rodríguez, Caso, Díaz, y Urías, 2012).

En el 2012, la UEE llevó a cabo un estudio en el que se diseñó un instrumento para medir la convivencia escolar en sus dimensiones de inclusión, democracia y paz en estudiantes de secundaria. El proceso de diseño inició con la definición del constructo, la generación de indicadores y reactivos, la validación de los reactivos y la derivación de estructuras factoriales interpretables y apegadas al constructo de convivencia. Como resultado del estudio, se concluyó con dos instrumentos para medición de la convivencia debido a que la convivencia escolar es un tema complejo que involucra diversas variables entrelazadas. De acuerdo con los autores, aunque ambos instrumentos cuentan con índices de consistencia interna $\geq .90$, se advierte la necesidad de continuar realizando análisis para depurar el nivel empírico de los reactivos. Por lo tanto, concluyeron que las dos propuestas son susceptibles de mejora (Chaparro, Caso, Díaz et al., 2012).

El estudio anterior, motivó al grupo de investigadores a generar una versión reducida del instrumento a través de “La aplicación de un procedimiento para la optimización de la medida de la convivencia escolar” (Caso et al., 2013). Para la realización del estudio se contó con la participación de 1259 estudiantes de educación secundaria del primer, segundo y tercer grado del Estado de Baja California y se aplicó el procedimiento de optimización sugerido por Jornet et al. (2012). Como resultado del estudio, se obtuvo una versión reducida de 31 ítems con propiedades métricas aceptables.

En el 2013, en el estado de Jalisco se realizó el estudio “Proceso de diagnóstico de clima escolar en escuelas de educación secundaria de Jalisco basados en indicadores de convivencia escolar” a fin de conocer el estado que guarda la convivencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes, padres de familia y directivos escolares (Perales et al., 2013). En el estudio participaron 167 escuelas y un total de 12768 alumnos del tercer y sexto grado de primaria. El estudio de la convivencia escolar, de acuerdo con Perales et al. (2013) se llevó a cabo desde una perspectiva socio-afectiva. La medición de la convivencia en las escuelas se realizó a través de seis núcleos socio-afectivos (respeto, reconocimiento, cuidado, confianza, responsabilidad y comunicación). Los hallazgos más significativos del estudio revelaron que alrededor del 80% de los encuestados cuentan con valoraciones positivas en torno a cada uno de los núcleos socio-afectivos propuestos.

En el 2014, el INEE realizó un estudio orientado a la caracterización de la convivencia escolar en el sistema educativo nacional, con muestras de estudiantes del cuarto año de primaria. Los resultados preliminares de dicha aproximación motivaron que en la reciente aplicación de PLANEA, en junio de 2015, se incluyera como parte del cuestionario de contexto un apartado exclusivo para la evaluación de la convivencia escolar. El foco propuesto para esta evaluación se orienta al estudio del bullying y de los factores que inciden en éste, tales como la capacidad del estudiante para respetar las opiniones de los demás, la participación colectiva de la toma de decisiones, y el respeto a la diversidad, entre otros (Schmelkes, 2015). Por último, en este 2016 la UEE comunicó haber realizado la Estrategia Evaluativa 2016, en la que se evaluó entre otras variables la convivencia escolar. En el estudio participó una muestra de aproximadamente a 15000 estudiantes de los niveles de

educación básica (primaria y secundaria), así como de media superior (Caso, Díaz y Salazar, 2016). Aún no se cuenta con los resultados de dicho estudio.

Cabe mencionar que en México son pocas las investigaciones orientadas a la medición de la convivencia escolar a gran escala. Su estudio inicia con el estudio de la convivencia escolar que condujo el INEE en 2007, en el que se relacionó el consumo de sustancias nocivas para la salud con variables asociadas con el ambiente y la dinámica escolar tales como expresiones de agresión, actos violentos, robos, daños a las instalaciones, amenazas, disciplina escolar, solución de conflictos, empatía y respeto (Aguilera et al., 2007). En 2015, el INEE mediante la aplicación de PLANEA y el uso cuestionarios de contexto, se ha enfocado al diseño específico de instrumentos dirigidos a la medición de la convivencia escolar (Schmelkes, 2015). Al día de hoy no se cuenta con información pública disponible de los resultados.

Un desarrollo importante de investigaciones a gran escala asociadas al estudio de la convivencia escolar son las realizadas por un grupo de investigadores adscritos a la UEE en el estado de Baja California (Caso et al., 2011; Caso et al., 2016; Caso, González et al., 2010; Caso, Salgado et al., 2010; Contreras et al., 2010; Contreras et al., 2012; Rodríguez et al., 2009). Se tiene registro que desde el 2009 a la fecha han conducido diversas investigaciones orientadas a la identificación de factores asociados al logro académico de los estudiantes de educación secundaria, entre los que se ha incluido el ambiente escolar, la disciplina escolar, el clima escolar, la violencia escolar, la convivencia democrática y la convivencia escolar en sus dimensiones de inclusión, democracia y paz. Si bien, en la mayoría de los estudios se han realizado esfuerzos por diseñar y confirmar las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados y explicar la relación del rendimiento académico con dichas variables, es evidente que en fechas recientes, este grupo de investigadores está poniendo el acento en medir y evaluar la convivencia en las escuelas.

En menor medida, grupos de investigación del estado de Jalisco Perales et al. (2013) y Valadez (2008) han realizado investigaciones específicas para medir la convivencia escolar. En estos trabajos de investigación, se encuentra que se ha evaluado tal constructo a través de la intimidación y maltrato entre iguales, la violencia en la escuela y en el ocio, aspectos asociados con los profesores y la familia, así como de seis núcleos socio-afectivos

(respeto, reconocimiento, cuidado, confianza, responsabilidad y comunicación). Es notable que en uno de los casos, se observaron omisiones a nivel metodológico, ya que utilizaron instrumentos diseñados en otros países y no reportaron el uso de procedimientos asociados con la adaptación de los instrumentos.

Por último, cabe mencionar el trabajo dirigido por Ochoa et al. (2013) en el estado de Querétaro, quienes también han realizado estudios a gran escala para la medición de la convivencia escolar. Para llevar a cabo tal estudio, se reporta el haber diseñado un conjunto de instrumentos desarrollados ex profeso. Si bien, en el estudio se señalan las dimensiones exploradas: el ambiente escolar, las conductas que afectan a la convivencia, la participación en actividades de convivencia, la resolución de conflictos y la gestión de la disciplina, no se da cuenta de las propiedades psicométricas de los instrumentos.

En suma, es posible decir que en la minoría (cuatro) de las investigaciones, el propósito del estudio ha sido conocer el estado que guardan las escuelas respecto a la convivencia; que en su mayoría de forma indirecta se abordado su estudio; que se sólo en cuatro de los estudios se han desarrollado instrumentos para la medición de la convivencia escolar y de los cuales, sólo en dos se reportan sus propiedades psicométricas; que se han utilizado instrumentos elaborados en contextos internacionales para aplicarse en México y no se cuenta con información sobre los procesos metodológicos sobre la adaptación de los mismos; que en su mayoría la población donde ha sido estudiada es en la educación secundaria y menor medida en contextos de educación primaria y que su estudio inició no hace más de una década. Por lo que, es concluyente que aun tanto el estudio a gran escala de la convivencia, como el desarrollo de instrumentos para su medición es carente en nuestro país.

Capítulo III. Método

Con base en la revisión de las consideraciones, estándares y directrices que orientan los procesos de adaptación y optimización de instrumentos de medición psicológica y educativa, se propuso un método que permitió adaptar y optimizar el Cuestionario de Convivencia Escolar propuesto por Díaz-Aguado et al. (2010) al contexto de México. Esta metodología incluye medios analíticos-rationales y empíricos los cuales integran aspectos conceptuales, técnicos, instrumentales y operativos que usualmente son considerados en los procesos mencionados.

El método quedó conformado por tres fases, analítico-razional, empírica y descriptiva. Si bien, en las dos primeras fases se concentra el proceso de adaptación del instrumento, en la tercera fase -descriptiva- se ilustran los posibles usos del instrumento adaptado. En la primera fase -analítico-razional- se pretende asegurar la calidad lingüística, cultural y sustantiva del instrumento adaptado. Para ello, se organizaron cuatro etapas: (1) validación del contenido; (2) traducción y adecuación del formato; (3) aplicación piloto y (4) análisis psicométrico. En la fase empírica se recaban evidencias estadísticas a través de tres etapas: (5) optimización; (6) validación y (7) determinación de la invarianza factorial. En el caso de la última etapa, la descriptiva, se incluyeron dos procesos: (1) dirigido a describir los puntajes de las escalas del instrumento y (2) orientado a la comparación entre diferentes grupos en México (ver figura 9).

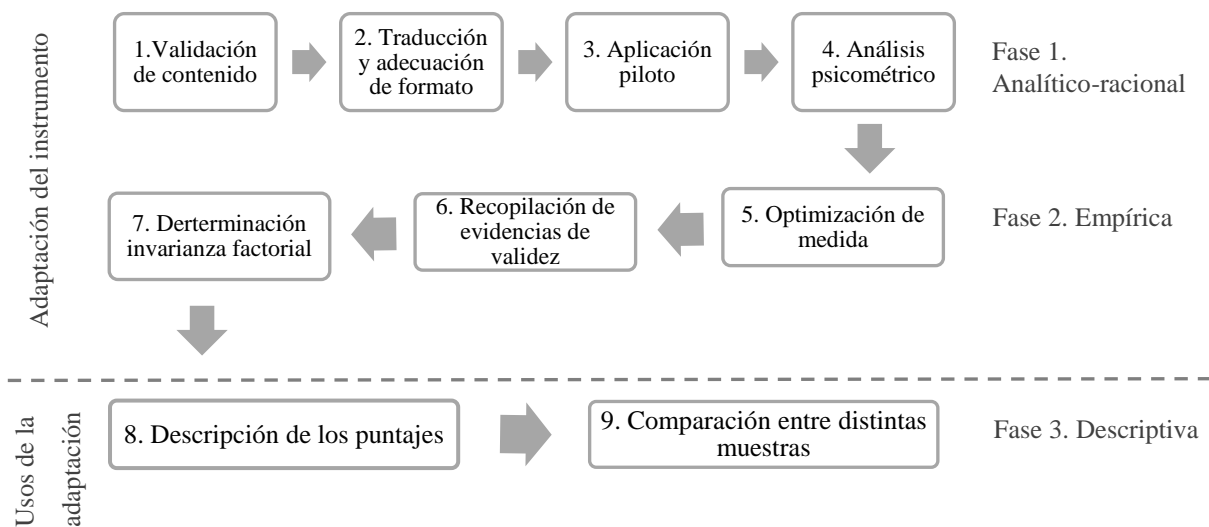


Figura 9. Fases y etapas del método de la investigación

Fase 1. Analítico-racional

El propósito de la fase analítica-racional, tal como lo señaló Elosua et al. (2014), es garantizar la calidad lingüística, cultural, legal y sustantiva del test adaptado. A fin de lograrlo, se han definido cuatro etapas: validación de contenido, traducción y adecuación de formato, aplicación piloto y análisis psicométrico. Las dos primeras etapas están enfocadas al análisis, evaluación y modificación de las escalas del CCE original mediante la participación de comités de expertos. En las dos restantes se verifica la comprensión de las tareas y de las instrucciones del CCE adaptado a través de la aplicación piloto y del análisis psicométrico de la misma.

Etapas 1. Validación del contenido

La presente fase tuvo como objetivo evaluar la congruencia, relevancia, suficiencia y pertinencia de los ítems que componen el Cuestionario de Convivencia Escolar (Díaz-Aguado et al., 2010), con el propósito de asegurar la relación entre los ítems y el constructo a medir en el contexto mexicano.

De acuerdo con Díaz (2015) el criterio de congruencia es “el grado en que el ítem es consecuente con la dimensión correspondiente”; el criterio de relevancia, refiere al “grado en que la información contenida en el ítem es significativa para evaluar la dimensión a la que se adscribe”, y el criterio de suficiencia, alude al “grado en que se incluyen los ítems necesarios para evaluar cada dimensión” (p. 69). Para esta investigación, el criterio de pertinencia se ha definido como la correspondencia conceptual entre los títulos de las dimensiones y los ítems que la integran.

Participantes. La reorganización y eliminación de los ítems fue realizada por un grupo de expertos en temas y contenidos relacionados con la convivencia escolar, la psicometría y el diseño, desarrollo, validación y adaptación de instrumentos de medición psicológica y educativa, tal como lo sugirieron la AERA, APA, NCME (2014). Tres de los expertos son hombres, y uno mujer. El primer juez, es Doctor en Psicología, psicómetra con más de 10 años de experiencia y además, con más de cinco años de experiencia en el tema de la convivencia escolar. El segundo de los jueces, es Maestro en Ciencias Educativas, con más de seis años de experiencia en el campo de la psicometría y aproximadamente cinco años en el estudio de la convivencia escolar. Cabe mencionar que estos primeros jueces, han

colaborado con grupos de investigación en España, lo que les ha permitido conocer sus modismos y aplicación a nuestro país. El tercer juez, es Licenciado en Psicología con experiencia de cinco años en el área de la psicometría; y el último juez, Maestra en Educación con experiencia en el estudio de la convivencia escolar por tres años.

Materiales. El principal insumo de trabajo fue la versión original del Cuestionario de Convivencia Escolar para estudiantes utilizado en el “Estudio Estatal sobre convivencia escolar en educación secundaria obligatoria a gran escala”, realizado por el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar de Madrid, bajo la dirección de María José Díaz-Aguado Jalón y la colaboración de los doctores Rosario Martínez Arias como responsable de la metodología, y José Martín Babarro, a cargo de la ejecución técnica del proyecto. Este instrumento se aplicó en 2007 y 2008 como parte de una estrategia evaluativa que promovió el Ministerio de Educación en España, cuyo propósito de manera general fue identificar las buenas o malas prácticas de convivencia escolar.

La versión original del instrumento se encuentra integrado por 244 ítems agrupados en cinco dimensiones o subapartados: 1) calidad de la convivencia; 2) obstáculos a la convivencia en las relaciones entre estudiantes; 3) otros obstáculos de la convivencia; 4) condiciones del centro educativo para construir y mejorar la convivencia; y 5) otros indicadores evaluados a través de preguntas.

A su vez, la dimensión de *calidad de la convivencia* está integrado por las siguientes subdimensiones: satisfacción general con el centro y las relaciones escolares; integración social; percepción de la cooperación entre los estudiantes; compromiso con el centro como lugar de aprendizaje; calidad de la relación entre el profesorado y su influencia; calidad de la relación con el profesorado y su influencia; el centro como comunidad; participación en la construcción de la convivencia en el centro y el entorno; comunicación entre las familias y el centro; reuniones con las familias y la colaboración de las familias en el centro y con la asociación de madres y padres.

La dimensión de *obstáculos a la convivencia* en las relaciones entre estudiantes se constituye por las subdimensiones: percepción de confrontación entre estudiantes; ser víctima de situaciones de exclusión y humillación; ser víctimas de agresiones; ser víctima de

acoso con nuevas tecnologías; participación en situaciones de exclusión o humillación y participación en agresiones directas.

La dimensión *otros obstáculos de la convivencia* está compuesta por las subdimensiones: consejos de los adultos sobre la utilización de la violencia; justificación de la violencia; percepción de disrupción y falta de interés por el aprendizaje en el centro; percepción de trato discriminatorio del profesorado hacia el alumnado en el centro; percepción de medidas coercitivas por parte del profesorado en el centro; conductas disruptivas hacia el profesorado reconocidas por el alumnado; conductas agresivas hacia el profesorado reconocidas por el alumnado; trato discriminatorio por parte del profesorado que afirma recibir el alumnado y conductas agresivas por parte del profesorado que afirma recibir el alumnado.

La dimensión de *condiciones del centro educativo para construir y mejorar la convivencia* se divide en las subdimensiones: calidad de las normas y forma de resolución de conflictos; prevención del sexismo y del racismo; adaptación educativa a la diversidad; trato inclusivo y motivador del profesorado en clase; consejos de los adultos sobre alternativas a la violencia; habilidades para construir una convivencia de calidad y esfuerzo e interés por el aprendizaje manifestados por el alumnado.

Y por último, la sección de *otros indicadores* indaga sobre aspectos relacionados con las medidas disciplinarias, el acoso escolar, el uso de las redes sociales, el acoso escolar a través de las redes sociales y la asistencia de los estudiantes al centro escolar (Díaz-Aguado et al., 2010).

Entre las propiedades psicométricas registradas por estas escalas se encuentran: (1) calidad de la convivencia, presenta índices de consistencia interna (alpha) del orden .742 a .884; (2) obstáculos a la convivencia en las relaciones entre estudiantes se observan índices en el rango de .740 a .914; (3) otros obstáculos a la convivencia se observan mayoritariamente coeficientes entre .754 y .890; y (4) condiciones para mejorar la convivencia se reportan valores entre .710 y .910.

Procedimiento. Se convocó al grupo de expertos para llevar a cabo -el jueceo- de los ítems, la cual se realizó bajo el juicio de expertos a través del método de consenso (Escobar-Pérez

y Cuervo-Martínez, 2008). Se realizaron cinco sesiones de trabajo en donde a cada participante se le entregó el listado de ítems que integraban el instrumento original. En formato de sesión plenaria se revisaba cada uno de los ítems de cada escala o dimensión y se discutía su congruencia, relevancia y pertinencia. Toda vez que la mayoría -el 75%- de los participantes reconocía la necesidad de excluir al ítem, éste era eliminado. Tal criterio se basa en lo sugerido por Herrera Rojas (1993), quien recomendó que los ítems seleccionados sean aquellos que por acuerdo de los jueces, coincidan al menos en un 60%. Así también, se revisó la suficiencia de los ítems en cada una de las escalas o dimensiones, y en el caso de que el equipo de trabajo considerara que aún no se satisfacía con este criterio, se proponía la inclusión de un nuevo ítem que era puesto a consideración por los integrantes del equipo. Por último, con base en los ítems de cada dimensión se determinó de manera colegiada renombrar todas las dimensiones con base en la correspondencia conceptual de los ítems.

Como resultado de esta fase, se obtuvo la versión adaptada del instrumento integrado por 74 ítems y organizado en cuatro dimensiones: 1) Clima Escolar, dividida en las subdimensiones: relaciones entre profesores y alumnos y la relación entre la familia y la escuela; 2) Acoso Escolar, compuesta por las subdimensiones de participación en situaciones de exclusión, humillación y agresión directa y victimización en situaciones de exclusión, humillación y agresión directa; 3) Conductas Disruptivas, integrada por las subdimensiones de conductas agresivas entre profesores y estudiantes y conductas disruptivas en el aula; y 4) Fomento a la Convivencia Escolar, formada por las subdimensiones de la enseñanza de preceptos básicos para la construcción de la convivencia y el respeto a la diversidad.

Etapas 2. Traducción y adecuación de formato

Esta etapa tuvo como propósito transformar palabras y expresiones de los ítems, así como el formato, opciones de respuesta e instrucciones que conforman el instrumento al contexto mexicano. El proceso consistió en las siguientes tareas: (1) identificar los ítems expresados en forma de pregunta para transformarse en afirmaciones; (2) asegurar la congruencia entre la base del ítem y sus opciones de respuesta; (3) valorar la estructura gramatical de los ítems originales de acuerdo al contexto de México y corregirlos; y (4) verificar la semántica de los ítems modificados. Respecto a la estructura gramatical, se valoró que el ítem se encontrara libre de errores gramaticales y que la sintaxis del enunciado fuera simple y común para la

población destino. En relación a la semántica, se evaluó que las ideas y los significados transferidos al ítem traducido fueran iguales a los del ítem en el idioma fuente.

Participantes. En esta etapa se continuó con la colaboración del grupo de trabajo conformado en la etapa anterior considerando el conocimiento que poseían del instrumento en cuestión y por las limitaciones temporales y económicas que imperaban en el desarrollo del proyecto.

Materiales. Se utilizó la versión adaptada del instrumento generado en la etapa anterior.

Procedimiento. Para cumplir con el propósito de esta etapa, nuevamente mediante el juicio de expertos por medio de la técnica de consenso (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008) y bajo el criterio del 60% de acuerdo entre los jueces (Herrera Rojas, 1993), en todos los casos, el grupo de expertos realizó las siguientes acciones respetando el criterio de semántica: (1) identificó los ítems expresados en pregunta; una vez identificados, de forma colegiada presentaban una propuesta del ítem-afirmación la cual era aceptada hasta cumplir con el criterio de acuerdo; (2) verificó que cada uno de los ítems que conformaban el instrumento fuera de fácil comprensión para los estudiantes mexicanos cuidando la estructura gramatical. En caso de que la mayoría de los participantes, consideraran incomprensible un ítem, los miembros del comité presentaban una propuesta que era debatida por el grupo y se emitía una resolución al respecto hasta cumplir con el criterio impuesto; (3) se analizó la congruencia entre la base y las opciones de respuesta del ítem, y en los casos cuando se detectaron incongruencias, el comité generaba una propuesta, la cual era aceptada toda vez que se atendía el criterio de acuerdo (4) se analizó la correspondencia entre las instrucciones de la versión original y la nueva configuración del instrumento, proponiendo en algunos casos nuevas instrucciones para el instrumento, las cuales eran aceptadas cumplir con el criterio de acuerdo; (5) se definió de forma colegiada el formato de presentación del instrumento en su versión de lápiz y papel, así como de la hoja de respuestas correspondiente. Como producto de esta fase, se obtuvo la versión adaptada y revisada del instrumento.

Etapa 3. Aplicación piloto

El objetivo de esta etapa fue valorar el funcionamiento inicial de las escalas, ítems, instrucciones y opciones de respuesta, a fin de realizar las adecuaciones pertinentes en caso necesario.

Participantes. A partir de las facilidades otorgadas por el Sistema Educativo de Baja California se procedió aplicar la versión adaptada y revisada del instrumento a una muestra de 660 estudiantes del tercer grado de secundaria del Estado de Baja California de los Municipios de Ensenada, Mexicali y Tijuana, seleccionados de manera no probabilística (ver tabla 7).

Tabla 7
Participantes de la aplicación piloto

		N	%
Sexo	Masculino	314	47.6
	Femenino	346	52.4
Municipio	Ensenada	105	15.9
	Tijuana	320	48.5
	Mexicali	235	35.6
Modalidad	General	234	35.5
	Privada	321	48.6
	Técnica	27	4.1
	Telesecundaria	78	11.8

Materiales. Debido a que el Cuestionario de Convivencia Escolar formó parte de una estrategia evaluativa más amplia a cargo de la Unidad de Evaluación Educativa del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la UABC, denominada “*Estrategia Evaluativa 2015, Factores asociados al aprendizaje*” (Rodríguez, 2016 *en prensa*) se utilizaron los siguientes materiales: (a) Cuadernillo que contiene la batería de instrumentos y un total de 368 ítems que exploran factores asociados al logro educativo (salud, el gusto por la lectura, uso de las TICS, la calidad de vida escolar) además de los 74 ítems que integran el Cuestionario de Convivencia Escolar (versión adaptada); (b) Hoja de respuesta donde los participantes responden la prueba, organizada en tres secciones: sección de instrucciones, la

cual orienta sobre su llenado; sección de datos generales que permite registrar la edad, lugar de nacimiento, sexo, grupo, turno escolar, tipo de secundaria y Municipio al cual pertenece la escuela y el espacio destinado para responder los 442 ítems; (c) Hoja de incidencias, donde el aplicador registra los datos generales del grupo evaluado (nombre de la escuela, clave del centro de trabajo, turno, grupo, entidad y municipio), hora en que inicia y termina el primer y último estudiante, los eventos que podrían alterar la aplicación y las dudas de los estudiantes relacionadas con el instrumento.

Procedimiento. La aplicación piloto del Cuestionario se realizó de la siguiente manera: (1) Con el apoyo de la Subsecretaría de Educación Básica en el Estado se giró un oficio a las Delegaciones de los Municipios solicitándoles de su colaboración en el proyecto. (2) Los investigadores adscritos a la Unidad de Evaluación Educativa capacitaron al equipo de aplicadores a fin de cuidar la estandarización de la aplicación, apoyados en una presentación en formato digital que guió la sesión de capacitación; (3) Al llegar a los centros escolares el equipo de aplicadores se presentaba al Directivo de la Escuela y le explicaba el procedimiento; (4) Las autoridades de la escuela acompañaban al aplicador al aula y lo presentaban ante el grupo escolar; (5) El aplicador hacía entrega a cada uno de los estudiantes del material requerido (cuadernillo, hoja de respuesta y lápiz) y les explicaba las indicaciones necesarias para responder; (6) Los aplicadores registraban en el documento “hoja de incidencias” los datos generales del grupo evaluado, la hora en que todos los estudiantes comenzaron a responder, el momento en que finalizaron el primer estudiante y el último, así como las incidencias ocurridas durante la aplicación.

Etapa 4. Análisis psicométrico

El objetivo de esta etapa fue obtener evidencias de confiabilidad y validez del instrumento en cuestión.

Participantes. Muestra de estudiantes participantes en la etapa anterior, N=660 del estado de Baja California.

Materiales. Se utilizaron los siguientes materiales: (a) base de datos del Cuestionario de Convivencia Escolar adaptado; (c) Programas de análisis estadístico *Statistical Package for*

the Social Sciences (SPSS) versión 19 y Programa R: *Project for Statistical Computing* versión 3.1.1.

Procedimiento. Se obtuvieron las frecuencias y porcentajes de respuesta de cada uno de los ítems que conforman el Cuestionario de Convivencia escolar adaptado y se calcularon las medidas de tendencia central y dispersión (mediana, media y desviación estándar). Asimismo, se contrastó la hipótesis de normalidad de cada variable a través de la prueba Shapiro-Wilk y de los estadísticos de simetría y curtosis de cada ítem. Por otra parte, se estudió el comportamiento de los ítems en función de su discriminación y consistencia interna a través del cálculo del coeficiente de correlación punto biserial y del alfa Cronbach, respectivamente.

Fase 2. Empírica

El objetivo de la fase empírica es recabar, mediante procedimientos estadísticos, evidencia sobre las puntuaciones del test y de esta manera realizar inferencias válidas de las mismas. Para ello, se propusieron tres etapas: optimización, validación y determinación de la invarianza factorial. En las dos primeras etapas se centran acciones orientadas a la reducción del CCE adaptado mediante la aplicación de un procedimiento para la optimización de la medida y el aseguramiento de los modelos de medida. En la última etapa se determina la invarianza de la medición entre el CCE adaptado y el CCE reducido.

Etapa 5. Optimización de la medida

El objetivo de esta etapa fue reducir la extensión del Cuestionario de Convivencia Escolar - adaptado- conservando los ítems clave que aportan mayor información respecto al constructo medido. En dicha reducción, sólo se conservaron a aquellos ítems clave portadores de información suficiente, que permiten medir un determinado constructo a través de una escala con un elevado grado de confiabilidad y validez, equivalente a la que se obtendría con la aplicación total del cuestionario o de la escala original (Jornet et al., 2012).

Con base en lo anterior se utilizó el procedimiento propuesto por Jornet et al. (2012) para la optimización de la medida de constructos complejos, el cual consta de seis pasos: Paso 1: Exploración del comportamiento de los reactivos de la escala original; Paso 2. Análisis de valores perdidos y decisiones sobre imputación; Paso 3: Selección de reactivos a

partir de su contribución a la confiabilidad de la escala; Paso 4: Estimación del puntaje total de la versión reducida; Paso 5: Exploración de la calidad de la versión reducida; y Paso 6: Reducción y validación final del micro-instrumento (figura 10).

Escala original para medir el cuestionario. Versión 1	Versión 1 No. ítems= N orig
Estudio piloto	
1. Explorar el comportamiento de los reactivos de la Escala original Objetivo: eliminar ítems anómalos (IA) Resultado: Escala revisada. Versión 2	Versión 2 No. ítems= N orig- IA
2. Decisiones sobre imputación	
3. Selección de reactivos por su contribución a la confiabilidad de la escala (según TCT) Objetivo: eliminar ítems con escasa calidad métrica Resultado: escala reducida. Versión 3	Versión 3 No. ítems = N orig - IA - IsinQ
4. Estimación de las puntuaciones de la versión 3	
5. Exploración de calidad de la versión 3 Objetivo: ordenar ítems según calidad métrica	
6. Reducción y validación final del micro-instrumento Objetivo: reducción paulatina del instrumento, manteniendo la calidad métrica	Versión 4. M.I. No. ítems= N orig- IA- IsinQ - InsInfo
Iteración 1 → Eliminación del ítem con menor información	
Iteración 2 → Eliminación del ítem con menor información	
Iteración 3 → Eliminación del ítem con menor información	

Resultado: Micro-instrumento definitivo. Versión 4

Nota: orig=original; IA=ítems anómalos; IsinQ=ítems con escala calidad métrica; InsInfo=ítems que aportan poca información.

Figura 10. Procedimiento para la elaboración de micro-instrumentos: optimización de la medida de Jornet et al. (2012).

Cabe mencionar que el procedimiento de optimización fue aplicado en cada una de las dimensiones o escalas que integran la versión adaptada del instrumento de convivencia

escolar (Clima Escolar, Acoso Escolar, Conductas Disruptivas y Fomento a la Convivencia Escolar). Para la realización de todos los análisis en cada una de las fases, se utilizaron los programas de análisis estadístico SPSS versión 19 y R: *Project for Statistical Computing* versión 3.1.1.

A continuación se describen cada una de los pasos propuestos por Jornet et al. (2012).

Paso 1. Exploración del comportamiento de los ítems de la escala original

En esta fase se identificaron y eliminaron los ítems anómalos (IA) que registraron escasa variabilidad, es decir, aquellos que puntuaron con más del 80% hacia un extremo de la escala de respuestas. Como producto de esta fase se obtuvo la versión 2 reducida del instrumento (Versión original- IA= Versión 2 reducida).

Paso 2. Análisis de valores perdidos y decisiones sobre imputación

En esta fase se analizaron los valores perdidos para comprobar la hipótesis de aleatoriedad con la pretensión de comprobar que su presencia fuera aleatoria y no atendiera a un patrón sistemático de no respuesta. Por ello, bajo los lineamientos Jornet et al. (2012) y al no exceder más del 30% de no respuesta en cada ítem, se sustituyeron con la mediana todos los valores perdidos por ser variables en las que al menos se puede asegurar la ordinalidad, lo que permitió conservar el tamaño de la muestra.

Paso 3. Selección de ítems a partir de su contribución a la confiabilidad de la escala

En esta fase se seleccionaron los reactivos posibles a formar parte de los micro-instrumentos atendiendo criterios de calidad métrica, con base en la Teoría Clásica de los Test (TCT) y de un análisis de confiabilidad basado en el modelo alfa de Cronbach. Dicha selección consistió en identificar los elementos que mejor se relacionaron con el puntaje total de las escalas y en eliminar los elementos redundantes bajo los siguientes lineamientos de exclusión: 1) coeficientes de correlación punto biserial $r_{bis} \leq 0.30$; y 2) elementos de la matriz de correlaciones que presenten una correlación inter-ítem $r_{bis} \geq 0.50$ revisando el contenido de los ítems, de forma que aquellos que midan aspectos diferentes del constructo y con características de diferentes dimensiones, se mantuvieron aunque se cumpliera el criterio numérico. Como resultado de la eliminación de ítems carentes de calidad métrica (IsinQ) se

obtuvo la versión 3 reducida del instrumento (Versión original- IA- IsinQ= Versión 3 reducida).

Paso 4. Estimación del puntaje total de la versión reducida

En esta fase se estimó la suma total de las puntuaciones de los ítems de cada una de las escalas, misma que se utilizó en el proceso de validación del instrumento.

Paso 5. Exploraciones de la calidad de la versión reducida

En esta etapa se concluyó con el proceso de selección de elementos y con el ajuste de la versión reducida. Por ello, se analizó la versión 3 reducida del instrumento a partir del modelo alpha de Cronbach para confirmar el tamaño de la pérdida en confiabilidad desde la escala original bajo el criterio de mantenerse cuando dicha pérdida sea $\leq 10\%$ en relación al instrumento original. Además se atendieron los procedimientos siguientes: (a) se determinó la discriminación de los ítems mediante la prueba t contrastando las medias de cada ítem entre los grupos extremos (27% de los casos tanto para el extremo superior como para el inferior); (b) se analizaron los ítems considerando la pérdida en el coeficiente de confiabilidad ante la posibilidad de eliminar el ítem; y (c) se obtuvo el índice de correlación punto biserial de los ítems.

Paso 6. Reducción final y validación final del micro-instrumento

En este paso se realizó una segunda reducción del instrumento. Para ello, se ordenaron los ítems en función de los indicadores señalados en la fase anterior estableciendo rangos para cada indicador y un rango promedio. No obstante, al considerar que de continuar reduciendo el instrumento se corría el riesgo de alterar el entramado conceptual del constructo, no se continuó con el proceso de iteraciones sugerido por Jornet et al. (2012).

Así, con base en los resultados de las fases anteriores, se concluyó con el procedimiento comprobando la calidad métrica global del instrumento mediante la correlación de las sumas totales de puntuaciones de los ítems de cada una de las escalas de la versión original y la versión 3 reducida y del contraste de los índices de consistencia interna.

Etapa 6. Recopilación de evidencias de validez

El objetivo de esta etapa fue obtener evidencias de validez de constructo del micro-instrumento (versión reducida del instrumento), debido a que dicha validez permite probar

las hipótesis acerca de relaciones teóricas (Messick, 1980) y además, porque subsume la relevancia y representatividad de los contenidos, así como de las relaciones con los criterios otorgando significado a las puntuaciones del test (Martínez-Arias, 1995). El análisis factorial confirmatorio (AFC), es el método más adecuado y estadísticamente más riguroso para obtener evidencias de validez de constructo de un test. Es mediante el AFC que se contrasta la estructura factorial del instrumento original como estructura hipotética contra la estructura observada en la muestra objetivo (APA, 2013).

Participantes. Se utilizó la muestra de estudiantes de educación secundaria de Baja California (n=660).

Materiales. Se utilizó la base de datos del Cuestionario de Convivencia Escolar adaptado; y los programas de análisis estadístico SPSS versión 19 y R: *Project for Statistical Computing* versión 3.1.1.

Procedimiento. Haciendo uso de la base de datos del programa SPSS de la muestra de Baja California, se contrastaron los modelos de medida construidos con antelación aplicando la técnica de análisis factorial confirmatorio (AFC) la cual permitió establecer a priori el conjunto total de las relaciones entre los elementos que configuran cada una de las escalas (Herrero, 2010). El AFC se utilizó puesto que es una técnica utilizada por excelencia para la validación de constructos (Pérez-Gil, Chacón, y Moreno, 2000).

Etapas 7. Determinación de la invarianza factorial

El objetivo de esta etapa fue asegurar la invarianza o equivalencia factorial del Cuestionario entre las muestras de Baja California y Querétaro, procedimiento indicado cuando las muestras pertenecen a diversas poblaciones (Gunnell, Wilson, Zumbo, Mack, y Crocker, 2012).

Participantes. Muestra de estudiantes de Baja California, n=660; y una muestra de estudiantes del tercer grado de secundaria del Estado de Querétaro n=419, con características similares a la muestra de Baja California (alumnos del tercer grado de secundaria), seleccionada de manera no aleatoria (ver tabla 8).

Tabla 8
Sexo y municipio de origen de los participantes de la muestra de Querétaro

		n	%
Sexo	Masculino	203	48.4
	Femenino	216	51.6
Municipio	San Joaquín	144	34.4
	Jalpán de Serra	77	18.4
	Vizcarrón Cadereyta de Montes	96	22.9
	Ahuacatlán de Guadalupe	102	24.3

Materiales. (a) Cuestionario de Convivencia Escolar adaptado y reducido; (b) hoja de respuestas, (c) procedimiento para la aplicación del cuestionario adaptado del procedimiento utilizado en la Estrategia Evaluativa 2015 de la Unidad de Evaluación Educativa (UEE-UABC) a fin de garantizar la estandarización de la aplicación; (d) reporte de incidencias; y (e) base de datos de la muestra de Baja California. Nuevamente se utilizaron los Programas de análisis estadístico SPSS versión 19 y R: *Project for Statistical Computing* versión 3.1.1.

Procedimiento. Se solicitó la colaboración de la Dra. Azucena Ochoa, investigadora de la Universidad Autónoma de Querétaro para la aplicación de la versión reducida del Cuestionario de Convivencia Escolar (k=39) en dicha entidad. Una vez que aceptó participar en la presente investigación, se le enviaron los materiales a utilizar en la aplicación (cuestionarios, hoja de respuestas, procedimiento de aplicación y hojas de incidencias). Al concluir la aplicación se recopilaron los cuestionarios y se procedió a la captura de la información. Los datos correspondientes a la muestra de Querétaro se integraron con la base de datos de Baja California, a fin de realizar la prueba de invarianza factorial de Cuestionario de Convivencia Escolar. Se utilizó la técnica de análisis factorial confirmatorio multigrupo (AFCMG) ya que facilita la investigación del grado en que las medidas son invariantes entre los grupos (Chen, 2008). En concreto, esta técnica permite verificar si los niveles de las variables observadas de la variable latente entre los grupos tienen los mismos puntajes esperados en la medida (Drasgow y Kanfer, 1985).

La prueba de la invarianza de la medida consistió en la comparación de los índices de ajuste los modelos base (*configural*), débil (*weak o metric*), fuerte (*strong o scalar*), y estricto (*strict*) aplicando restricciones de igualdad (Byrne, 2009; Cheung y Rensvold, 1999; Raju, Laffitte, y Byrne, 2002) para cada una de las escalas del Cuestionario (Clima Escolar,

Fomento a la Convivencia, Acoso Escolar y Conductas Disruptivas). Estos índices de ajuste se obtuvieron aplicando el AFCMG en cada uno de los modelos con apego a las siguientes restricciones sugeridas por Hirschfeld y Von Brachel (2014):

- El modelo base o *configural* se mantuvo libre de restricciones. En este modelo, se supone que el patrón de cargas es similar en todos los grupos, pero las magnitudes de los parámetros (cargas, interceptos, varianzas) pueden variar;
- En el modelo débil (*weak o metric*) se restringieron las cargas factoriales a ser iguales;
- En el modelo fuerte (*strong o scalar*) se restringieron las cargas factoriales y los interceptos;
- Dado que el modelo estricto (*strict*) exige que las cargas factoriales, los interceptos y las varianzas residuales deben restringirse y que la invarianza estricta requiere del uso de la theta-parametrización para identificar los parámetros del modelo (Hirschfeld y Von Brachel, 2014), éste no se configuró debido a que la identificación de los parámetros que ofrece la versión del programa R utilizado, era distinta a la sugerida por el autor.

Al realizar el AFCMG en cada uno de los modelos de las escalas se obtuvieron los índices de ajuste absolutos y comparativos RMSEA (≤ 0.06), CFI (≥ 0.95) y TLI (≥ 0.95) (Abad et al., 2011; Hu y Bentler, 1999).

Una vez confirmados los índices de ajuste de los modelos, se obtuvieron nuevamente los índices de ajuste de los modelos anidados (base, débil y fuerte), permitiendo la contrastación de los índices de ajuste (CFI y RMSEA). El criterio de aceptación de la invarianza se determina cuando la diferencia entre los índices de ajuste es ≤ 0.010 (Hirschfeld y Von Brachel, 2014).

Fase 3. Descriptiva

En esta última fase, la descriptiva, se incluyeron dos procesos: el primero orientado a la descripción de los puntajes obtenidos del CCE adaptado y reducido en la muestra de Baja California; y el segundo dirigido a la comparación entre diferentes muestras de alumnos mexicanos, en este caso estudiantes de Baja California y Querétaro.

Etapa 8. Descripción de los puntajes

El objetivo de esta etapa es describir los puntajes obtenidos en las dimensiones del CCE adaptado y reducido de la muestra de estudiantes de Baja California, utilizando técnicas estadísticas descriptivas para organizar y resumir los datos con el propósito de presentar el conjunto de datos en forma abreviada, con el apoyo del uso de tablas, gráficos y resúmenes (Christensen, 1994).

Participantes. Muestra de estudiantes de educación secundaria de Baja California (n=660).

Procedimiento. Con el propósito de contar con una escala común que permitiera establecer comparaciones entre las dimensiones (Clima Escolar, Fomento a la Convivencia Escolar, Acoso Escolar y Conductas Disruptivas), las sub dimensiones (relación entre la familia y la escuela, relación entre profesores y estudiantes, enseñanza de preceptos de convivencia escolar, respeto a la diversidad, participación en el acoso escolar, victimización de acoso escolar, conductas disruptivas en el aula y conductas agresivas entre profesores y estudiantes), se estandarizaron las puntuaciones entre cada una de las dimensiones, la media con un valor=500 y la desviación estándar con un valor=100.

Etapa 9. Comparación entre distintas muestras.

El objetivo de esta etapa es el de comparar los resultados entre las dimensiones y sub dimensiones del cuestionario en las muestras de Baja California y Querétaro.

Materiales. Se utilizó la base de datos de ambas muestras (Baja California y Querétaro), y los programas de análisis estadístico SPSS versión 19 y R: Project for Statistical Computing versión 3.1.1.

Procedimiento. Con la finalidad de poder establecer comparaciones entre las dimensiones (Clima Escolar, Fomento a la Convivencia Escolar, Acoso Escolar y Conductas Disruptivas), y las sub dimensiones de ambas muestras, se estandarizaron las puntuaciones de los datos de Querétaro; media=500 y la desviación estándar=100.

Toda vez que las puntuaciones fueron estandarizadas, se procedió a realizar el análisis comparativo de manera gráfica. Además, se realizó la prueba de ANOVA con la finalidad de

comparar las medias de las escalas y subescalas de las muestras de Baja California y Querétaro y determinar en cuáles de éstas existían diferencias estadísticamente significativas.

Capítulo IV. Resultados

En ese apartado se presentan los resultados obtenidos en cada una de las fases y etapas descritas en el capítulo del método.

Fase 1. Analítico-racional

En la fase analítico-racional mediante la participación del comité de expertos se realizó el escrutinio de los ítems que integraban en CCE original $K=244$, tanto para la eliminación como la modificación de los mismos. Fue a través del juicio de expertos que el CCE adaptado quedó conformado por $k=74$ el cual fue aplicado a una muestra de estudiantes del estado de Baja California. Con base en los resultados psicométricos de dicha aplicación se aseguró la confiabilidad de todas las escalas.

Etapas 1. Validación del contenido

Con base en los objetivos de esta etapa, el comité de expertos analizó los ítems del cuestionario original con base en los criterios de relevancia, congruencia y suficiencia. De los 244 ítems que conformaban el cuestionario original, se eliminaron 172; 121 de los ítems se eliminaron por no cumplir con el criterio relevancia y 51 por no apegarse al criterio de congruencia. Como resultado de este proceso, se conservaron 72 de los ítems originales (ver tabla 9). Sin embargo, al analizar los ítems conservados bajo el criterio de suficiencia, con base en la opinión de los participantes, se determinó la inclusión de dos ítems (ver tabla 10).

Tabla 9

Cantidad de ítems eliminados por no reunir los criterios de relevancia y congruencia

Dimensión	k original	Ítems eliminados		
		No relevancia	No congruencia	Total
Calidad de la convivencia escolar	42	28	2	30
Obstáculos a la convivencia en las relaciones entre estudiantes	35	3	2	5
Otros obstáculos a la convivencia	62	34	12	46
Condiciones del centro educativo para construir y mejorar la convivencia	37	16	7	23
Otros indicadores	68	40	28	68
Total	244	121	51	172

Por otro lado, en lo relativo a la valoración de la pertinencia entre los nombres de las dimensiones del cuestionario, los jueces identificaron disonancia en la totalidad de sus nombres lo que condujo a renombrarlos (ver tabla 10).

Tabla 10

Dimensiones del instrumento original y del instrumento modificado

Instrumento original		Instrumento modificado (cambia a)	
Dimensión	k	Dimensión	k
Calidad de la convivencia escolar	42	Clima escolar	13 (+1)
Obstáculos a la convivencia en las relaciones entre estudiantes	35	Acoso escolar	31(+1)
Otros obstáculos a la convivencia	62	Conductas disruptivas	16
Condiciones del centro educativo para construir y mejorar la convivencia	37	Fomento a la convivencia escolar	14
Otros indicadores	68	<i>Se eliminó</i>	
Total	244	Total	74

Nota: +1= inclusión de nuevo reactivo

Etapas 2. Traducción y adecuación de formato

Con base en el propósito de esta etapa, el comité de expertos modificó ocho ítems que se encontraban expresados en pregunta a ítems-afirmaciones. A través del análisis gramatical y semántico, se modificaron todos los ítems del cuestionario (ver tabla 11). Cabe mencionar, que en algunos casos se identificaron ítems tanto con problemas gramaticales como con problemas semánticos. Una vez revisada la congruencia entre los ítems con sus opciones de respuesta y las instrucciones, fue necesario modificar las opciones de respuesta de cada una de las dimensiones del cuestionario (ver tabla 12 y 13) y las instrucciones en cada uno de los apartados del cuestionario. Así también, se definió de forma colegiada el formato de presentación del instrumento en su versión de lápiz y papel, así como de la hoja de respuestas correspondiente. Como producto de esta fase, se obtuvo la versión adaptada y revisada del instrumento (ver apéndice C. Cuestionario de Convivencia Escolar modificado).

Tabla 11

Número de ítems modificados

Dimensión	Ítems modificados			Total
	Por expresarse en pregunta	Por aspectos gramaticales	Por aspectos semánticos	
Clima escolar	0	12	2	12
Acoso escolar	8	22	3	30
Conductas disruptivas	0	20	0	20
Fomento a la convivencia	0	10	2	10
Total	8	64	7	72

Nota: ver Apéndice B. *Ítems modificados por expresarse en pregunta, por aspectos gramaticales y semánticos*

Tabla 12

Opciones de respuesta del instrumento original y del instrumento modificado

Opciones de respuesta de la versión original	Nuevas opciones de respuesta
Muy de acuerdo	
Bastante de acuerdo	
Poco de acuerdo	
Nada de acuerdo	
La mayoría de los profesores	Totalmente de acuerdo
Bastantes profesores	De acuerdo
Algún profesor	En desacuerdo
Ningún profesor	Totalmente en desacuerdo
Mucho	
Bastante	
Algo	
Nada	
La mayoría de los profesores	
Bastantes profesores	
Algún profesor	
Ningún profesor	
En todas las clases	Siempre
En la mayoría de las clases	Casi siempre
En algunas de las clases	Casi nunca
Nunca o casi nunca	Nunca
Muchas veces	
A menudo	
A veces	
Nunca	

Tabla 13

Dimensiones del Cuestionario de Convivencia Escolar modificado (k=74)

Dimensión	k	Opciones de respuesta
Clima Escolar	13	<ul style="list-style-type: none"> • Totalmente en desacuerdo • En desacuerdo • De acuerdo • Totalmente de acuerdo
Acoso Escolar	31	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Casi nunca • Casi siempre • Siempre
Conductas Disruptivas	20	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Casi nunca • Casi siempre • Siempre
Fomento a la Convivencia Escolar	10	<ul style="list-style-type: none"> • Totalmente en desacuerdo • En desacuerdo • De acuerdo • Totalmente de acuerdo

Etapa 3. Aplicación piloto

A fin de cumplir con el objetivo de esta etapa, se valoró el funcionamiento inicial de las escalas, ítems, instrucciones y opciones de respuesta, mediante una aplicación piloto del instrumento (k=74) en una muestra de 660 estudiantes del tercer grado de secundaria del estado de Baja California.

Con base en la aplicación se obtuvieron los estadísticos descriptivos asociados al conjunto de ítems que conforman cada una de las escalas -Clima Escolar, Fomento a la Convivencia Escolar, Conductas Disruptivas y Acoso Escolar- ; así como las frecuencias de las mismas. En el apéndice E, se presentan los resultados.

En la tabla 14 se observa que la Escala de Clima Escolar, el ítem 1.6 *Los profesores de esta escuela respetan a los estudiantes* registra el puntaje promedio más bajo. El ítem 1.4 *En esta escuela es común que se peleen los estudiantes* es el que registra el puntaje promedio más alto.

Tabla 14

Estadísticos descriptivos de la muestra utilizada en la aplicación piloto de la Escala Clima Escolar

Ítems	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	Mediana
1.1 En esta escuela los estudiantes cooperan con los demás.	657	2.07	.766	.030	2
1.2 Los estudiantes de esta escuela se llevan bien sin importar que pertenezcan a diferentes grupos.	660	2.22	.857	.033	2
1.3 Los estudiantes de esta escuela se ayudan entre sí aunque no sean amigos.	659	2.37	.843	.033	2
1.4 En esta escuela es común que se peleen los estudiantes.	656	2.41	.874	.034	2
1.5 En esta hay estudiantes que afectan la convivencia.	657	2.27	.882	.034	2
1.6 Los profesores de esta escuela respetan a los estudiantes.	659	1.76	.802	.031	2
1.7 A los profesores de esta escuela les interesa el bienestar de los estudiantes.	658	1.78	.775	.030	2
1.8 Los profesores de esta escuela tratan a los estudiantes de manera justa.	659	1.92	.851	.033	2
1.9 Los profesores de esta escuela ayudan a resolver los conflictos de los estudiantes.	660	1.97	.824	.032	2
1.10 En esta escuela existe buena relación entre los profesores y estudiantes.	656	1.97	.787	.031	2
1.11 Mis padres o tutores asisten a las reuniones que convoca la escuela.	658	2.02	.910	.035	2
1.12 Mis padres o tutores participan en las distintas actividades que se organizan.	657	2.39	.906	.035	2
1.13 Existe una buena comunicación entre mis padres o tutores con los profesores de esta escuela.	659	2.05	.857	.033	2

Respecto a la Escala de Fomento a la Convivencia Escolar, se observa que el ítem 1.21 *En esta escuela nos enseñan a respetar a las personas sin importar su religión* registra el puntaje más bajo, mientras que el 1.17 *En esta escuela se toma en cuenta la opinión de los estudiantes* registra el puntaje más alto (ver tabla 15).

Tabla 15

Estadísticos descriptivos de la Escala de Fomento a la Convivencia Escolar

Ítems	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	Mediana
1.14 En esta escuela nos enseñan a defender nuestros derechos.	660	1.79	.832	.032	2
1.15 En esta escuela nos enseñan a cumplir con nuestras responsabilidades.	658	1.71	.716	.028	2
1.16 En esta escuela nos enseñan la importancia de convivir de manera pacífica.	659	1.85	1.120	.044	2
1.17 En esta escuela se toma en cuenta la opinión de los estudiantes.	659	2.05	1.174	.046	2
1.18 En esta escuela practicamos la igualdad entre hombres y mujeres.	657	1.75	.774	.030	2
1.19 En esta escuela los estudiantes que provienen de grupos étnicos son tratados con respeto por sus compañeros y profesores.	660	1.89	.798	.031	2
1.20 En esta escuela los estudiantes que tienen necesidades especiales cuentan con el apoyo de sus compañeros profesores.	658	1.77	.787	.031	2
1.21 En esta escuela nos enseñan a respetar a las personas sin importar su religión.	659	1.69	.748	.029	2
1.22 En esta escuela aprendemos a evitar la violencia y sus diferentes manifestaciones.	660	1.96	.795	.031	2
1.23 En esta escuela nos enseña a respetar a las personas sin importar su orientación sexual.	659	1.85	.934	.036	2

En lo referente a Escala de Conductas Disruptivas se observa que el ítem 2.6 *En esta escuela los estudiantes amenazan a los profesores* presenta el puntaje promedio más bajo el ítem, mientras que el ítem 2.20 *Los estudiantes llegan tarde al salón de clase* presenta el puntaje promedio más alto (ver tabla 16).

Tabla 16

Estadísticos descriptivos la Escala Conductas Disruptivas

Ítems	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	Mediana
2.1 En esta escuela los estudiantes ignoran a los profesores.	659	2.75	.827	.032	3
2.2 En esta escuela los estudiantes rechazan a los profesores.	660	2.89	.792	.031	3
2.3 En esta escuela los estudiantes se burlan de los profesores.	660	2.58	.902	.035	3
2.4 En esta escuela los estudiantes insultan ofenden o ridiculizan a los profesores.	658	2.94	.845	.033	3
2.5 En esta escuela los estudiantes roban cosas a los profesores.	657	3.26	.788	.031	3

2.6 En esta escuela los estudiantes amenazan a los profesores.	659	3.40	.744	.029	4
2.7 En esta escuela los estudiantes agreden físicamente a los profesores.	659	3.37	.797	.031	4
2.8 Los profesores le faltan el respeto a los estudiantes.	659	3.11	.884	.034	3
2.9 Los profesores no dejan participar a algunos estudiantes en la clase.	659	3.00	.931	.036	3
2.10 A los profesores les caen mal algunos estudiantes.	656	2.77	.978	.038	3
2.11 Los profesores gritan a los estudiantes en la clase.	656	2.78	.953	.037	3
2.12 Los profesores amenazan con bajar calificaciones a los estudiantes que se portan mal.	657	2.34	1.038	.041	2
2.13 Los profesores ofenden o humillan a los estudiantes.	657	3.02	.893	.035	3
2.14 Los profesores ignoran a los estudiantes.	658	3.03	.860	.034	3
2.15 Los profesores rechazan a los estudiantes.	656	3.14	.816	.032	3
2.16 Los estudiantes interrumpen a los profesores en clase.	657	2.45	.921	.036	2
2.17 Los estudiantes confrontan a los profesores en clase.	656	2.74	.947	.037	3
2.18 Los estudiantes ignoran a los profesores en el salón de clases.	656	2.74	.906	.035	3
2.19 Los estudiantes le faltan el respeto a los profesores en clase.	655	2.88	.894	.035	3
2.20 Los estudiantes llegan tarde al salón de clase.	654	2.25	.902	.035	2

En relación a la Escala Acoso Escolar, se identificó que cuenta con el puntaje promedio más bajo el ítem 4.16 *Obligar a algún compañero con amenazas*, mientras que el ítem 4.2 *Ignorar a algún compañero* registra la media más alta (ver tabla 17).

Tabla 17
Estadísticos descriptivos de la Escala Acoso Escolar

Ítems	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	Mediana
3.1 He sufrido acoso por algún compañero.	655	3.49	.833	.033	4
3.2 Mis compañeros me ignoran.	655	3.46	.743	.029	4
3.3 Mis compañeros me rechazan.	653	3.57	.700	.027	4
3.4 Mis compañeros me impiden participar en clase.	653	3.61	.698	.027	4
3.5 Mis compañeros me insultan, me ofenden o ridiculizan.	654	3.41	.825	.032	4
3.6 Mis compañeros hablan mal de mí.	656	3.24	.882	.034	3
3.7 Mis compañeros me rompen o me roban cosas.	654	3.52	.807	.032	4
3.8 Mis compañeros me golpean.	653	3.62	.753	.029	4
3.9 Mis compañeros me amenazan.	656	3.71	.652	.025	4
3.10 Mis compañeros me obligan a hacer cosas que no quiero.	657	3.76	.617	.024	4
3.11 Mis compañeros me han grabado video o tomado fotografías para utilizarlo en mi contra.	656	3.59	.760	.030	4
3.12 Mis compañeros me envían mensajes a través de internet o teléfono celular en los que me insultan u ofenden.	655	3.69	.696	.027	4
3.13 Mis compañeros han difundido videos o imágenes mías por Internet o teléfono celular para utilizarlas en mi contra.	657	3.70	.813	.032	4
3.14 Mis compañeros me intimidan con frases o insultos de carácter sexual.	655	3.69	.687	.027	4
3.15 Mis compañeros me obligan a participar en situaciones de carácter sexual en las que no quiero.	656	3.79	.583	.023	4
4.1 He acosado a otro compañero.	650	3.66	.672	.026	4
4.2 Ignorar a algún compañero.	651	3.20	.832	.033	3
4.3 Rechazar a algún compañero.	651	3.41	.772	.030	4
4.4 Impedir la participación de algún compañero en clase.	648	3.71	.622	.024	4
4.5 Insultar, ofender o ridiculizar a algún compañero.	658	3.43	.783	.031	4
4.6 Hablar mal de algún compañero.	657	3.33	.788	.031	3
4.7 Romper o robar cosas a algún compañero.	658	3.72	.613	.024	4
4.8 Golpear a algún compañero.	656	3.59	.691	.027	4
4.9 Amenazar a algún compañero.	657	3.77	.610	.024	4
4.10 Obligar a algún compañero a hacer cosas que no quiere con amenazas.	657	3.81	.559	.022	4
4.11 Grabar video o tomar fotografías a algún compañero para obligarle a que haga algo.	657	3.78	.590	.023	4
4.12 Grabar video o tomar fotografías a algún compañero para obligarle a que haga algo.	657	3.83	.510	.020	4

4.13 Enviar mensajes a través de Internet o teléfono celular en los que se insulta u ofende a algún compañero.	656	3.79	.559	.022	4
4.14 Difundir por Internet o teléfono celular videos o imágenes de algún compañero para utilizarlo en su contra.	657	3.81	.542	.021	4
4.15 Intimidar a algún compañero con frases o insultos de carácter sexual.	658	3.82	.536	.021	4
4.16 Obligar a algún compañero con amenazas.	656	3.84	.517	.020	4

Etapa 4. Análisis psicométrico

Con base en la aplicación piloto, se calculó el alpha de Cronbach para cada una de las escalas, obteniendo puntuaciones aceptables que van de 0.850 a 0.967. También se analizó el índice de discriminación de los ítems observando índices de correlación de ≥ 0.20 (ver tabla 18).

Tabla 18

Índices de consistencia interna y de discriminación de las escalas

Escalas/dimensiones	k	alpha de Cronbach	$r \leq 0.20$
Clima escolar	13	0.850	0
Acoso Escolar	31	0.967	0
Conductas disruptivas	20	0.932	0
Fomento a la convivencia escolar	10	0.884	0

Fase 2. Empírica

En la fase empírica del método se buscó la reducción del CCE adaptado ($k=74$) mediante la aplicación del procedimiento para la optimización de la medida sugerido por Jornet et al. (2012). Mediante la aplicación de tal procedimiento se obtuvo el CCE adaptado y reducido ($k=39$) con propiedades psicométricas aceptables. Además, se aseguró la invarianza de medición en tres de las cuatro escalas del CCE adaptado y reducido mediante el uso de la técnica de análisis factorial confirmatorio multigrupo (AFCMG).

Etapa 5. Optimización de la medida

Paso 1. De acuerdo con los objetivos de esta fase, se identificaron los ítems que presentaban una variabilidad mayor a 80% en el extremo (bajo o alto) de las opciones de respuesta de la escala. Aplicando el criterio anterior, se eliminaron tres ítems de la Escala de Clima Escolar y cuatro de la Escala de Conductas Disruptivas (ver tabla 19).

Paso 2. En esta fase se identificaron los valores perdidos con la perspectiva de que su existencia fuera de carácter aleatorio y no a un patrón de no respuestas sistemático. En los ítems donde se registraron valores perdidos menores al 30%, fueron sustituidos por la mediana, tal como lo sugirió Jornet et al. (2012). Cabe mencionar, que en ninguno de los casos se observó que los valores perdidos excedieran el límite permitido.

Paso 3. En esta fase se buscó la reducción de los ítems a partir de la identificación de los ítems redundantes. Para determinar cuáles de los ítems debía eliminarse, se atendieron los siguientes criterios: (1) identificar a aquellos ítems que presentaran una correlación alta con otro ($\geq .50$); (2) localizar a los ítems con menor correlación punto biserial. Bajo estos criterios, se eliminaron 28 ítems.

A pesar de haber identificado otros ítems que se apegaban a los criterios se determinó conservarlos debido a que al hacerlo se afectaba la definición del constructo. El presente análisis dejó como saldo la eliminación de dos ítems de la Escala de Clima Escolar, 16 de la Escala de Acoso Escolar, seis de la escala de Conductas Disruptivas y cuatro de la Escala de Fomento a la Convivencia Escolar (ver tabla 19).

Tabla 19

Optimización de la medida de las escalas

Escala	Versión adaptada (k)	Ítems eliminados		Versión reducida (k)	alpha Cronbach		
		Variabilidad \geq 80%	r $\geq .50$		Versión adaptada	Versión reducida	% de pérdida
Clima escolar	13	3	2	8	0.850	0.820	3.5%
Acoso Escolar	31	0	16	15	0.967	0.950	1.8%
Conductas Disruptivas	20	4	6	10	0.932	0.895	4.0%
Fomento a la Convivencia Escolar	10	0	4	6	0.884	0.856	3.2%

Nota: r= correlación; k=número de ítems

Pasos 4 y 5. Se estimó la puntuación total del cuestionario mediante la suma total de las puntuaciones de los ítems y se exploró la calidad de la versión reducida a través del índice

de consistencia interna (alpha de Cronbach) en cada una de las escalas a fin de medir el tamaño de la pérdida en confiabilidad de la versión obtenida de la fase anterior (ver tabla 19). Además, con la finalidad de obtener un ranking de los ítems de las escalas, se aplicaron los procedimientos siguientes: (a) análisis de los ítems considerando la pérdida del índice de confiabilidad si se elimina el ítem; (b) obtención de las cargas factoriales de los ítems; y (c) cálculo de la discriminación de los ítems a través del coeficiente de correlación punto biserial (ver tabla 20).

Paso 6. La metodología propuesta por Jornet et al. (2012) sugiere en esta fase final la segunda etapa de reducción. Sin embargo, se determinó obviarla debido a que se consideró que en caso de continuar con la reducción del cuestionario se podría afectar su entramado conceptual.

Tabla 20

Posición de los ítems de la versión reducida (agrupados por escala) con base en sus índices de consistencia interna, correlación punto biserial y cargas factoriales

Escala	Ítem	Cambio alpha	r_{bis}	AFE	Posición final
Clima escolar	Los profesores de esta escuela ayudan a resolver los conflictos de los estudiantes	.789	.704	.755	1
	Los profesores de esta escuela tratan a los estudiantes de manera justa	.792	.682	.729	2
	Existe una buena comunicación entre mis padres o tutores con los(as) profesores(as) de esta escuela	.794	.651	.679	3
	Mis padres o tutores asisten a las reuniones que convoca la escuela	.797	.633	.634	4
	Mis padres o tutores participan en las distintas actividades que se organizan en la escuela	.807	.558	.543	5
	Los estudiantes de esta escuela se llevan bien sin importar que pertenezcan a diferentes grupos	.807	.553	.495	6
	En esta escuela los estudiantes cooperan con los demás	.807	.551	.480	7
	Los estudiantes de esta escuela se ayudan entre sí aunque no sean amigos(as)	.808	.555	.474	8

Escala	Ítem	Cambio alpha	r_{bis}	AFE	Posición final
Acoso escolar	Obligar a algún compañero(a) a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles tareas)	.944	.884	.908	1
	Mis compañeros(as) me obligan a hacer cosas que no quiero (traer dinero, hacerles tareas)	.944	.877	.851	2
	Enviar mensajes a través de internet o de teléfono celular en los que se insulta u ofende a algún(a) compañero(a)	.944	.860	.891	3
	Intimidar a algún(a) compañero(a) con frases o insultos de carácter sexual	.945	.857	.894	4
	Difundir por internet o teléfono celular videos o imágenes de algún(a) compañero(a) para utilizarlas en su contra	.946	.815	.854	5
	Mis compañeros(as) me obligan a participar en situaciones de carácter sexual en las que no quiero	.945	.822	.797	6
	Romper o robar cosas a algún(a) compañero(a)	.947	.770	.799	7
	Mis compañeros(as) me envían mensajes a través de internet o teléfono celular en los que me insultan u ofenden	.947	.773	.709	8
	Mis compañeros(as) han difundido videos o imágenes mías por Internet o teléfono celular para utilizarlas en mi contra	.947	.760	.716	9
	Mis compañeros(as) me golpean	.947	.732	.664	10
	Impedir la participación de algún compañero(a) en clase	.948	.674	.667	11
	Golpear a algún(a) compañero(a)	.949	.640	.653	12
	Insultar, ofender o ridiculizar a algún(a) compañero(a)	.950	.628	.642	13
	Mis compañeros(as) me rechazan	.950	.633	.571	14
	Mis compañeros(as) me insultan, me ofenden o ridiculizan	.950	.614	.546	15
Conductas disruptivas	Los(as) profesores(as) ofenden o humillan a los estudiantes	.878	.786	.795	1
	Los estudiantes confrontan a los(as) profesores(as) en clase	.880	.752	.750	2
	Los(as) profesores(as) ignoran a los estudiantes	.881	.749	.767	3
	Los estudiantes ignoran a los(as) profesores en el salón de clase	.882	.730	.715	4
	A los(as) profesores(as) les caen mal algunos estudiantes	.882	.713	.711	5
	Los estudiantes le faltan el respeto a los(as) profesores(as) en clase	.883	.713	.702	6
	Los(as) profesores(as) le faltan el respeto a los estudiantes	.885	.672	.678	7
	En esta escuela los estudiantes insultan, ofenden o ridiculizan a los(as) profesores(as)	.889	.620	.587	8

Escala	Ítem	Cambio alpha	r_{bis}	AFE	Posición final
	Los profesores(as) amenazan con bajar calificaciones a los estudiantes que se portan mal	.893	.544	.560	9
	En esta escuela los estudiantes rechazan a los(as) profesores(as)	.893	.550	.514	10
Fomento a la convivencia escolar	En esta escuela nos enseñan la importancia de convivir de manera pacífica	.825	.745	.772	1
	En esta escuela nos enseñan a defender nuestros derechos	.828	.741	.775	2
	En esta escuela nos enseñan a cumplir con nuestras responsabilidades	.826	.736	.764	3
	En esta escuela nos enseñan a respetar a las personas sin importar su religión	.826	.727	.700	4
	En esta escuela aprendemos a evitar la violencia y sus diferentes manifestaciones	.841	.650	.612	5
	En esta escuela nos enseñan a respetar a las personas sin importar su orientación sexual	.844	.633	.592	6

Nota: r_{bis} =correlación punto biserial; AFE=cargas factoriales

La versión reducida del Cuestionario de Convivencia Escolar se encuentra en el apéndice D.

Etapa 6. Recopilación de evidencias de validez

Con la finalidad de contar con evidencia empírica de los modelos de rasgos correlacionados presentados desde la propuesta original del cuestionario, se aplicó el método de análisis factorial confirmatorio (AFC) mediante el método de estimación de mínimos cuadrados no ponderados (ULS) sobre la matriz de correlaciones policórica, por motivo de la naturaleza ordinal de las variables observadas (Luo, 2011).

En consideración a lo expuesto por Kim y Bentler (2006), a través de AFC se obtuvieron los índices de ajuste absoluto SRMR (*Standardized Root Mean Square Residual*) y el RMSEA (*Root Mean Square error approximation*), así como los índices de ajuste comparativo CFI (*Comparative Fit Index*) y TLI (*Índice de Tucker-Lewis*). De acuerdo con la APA (2013), los altos índices de bondad de ajuste sugieren una fuente confiable de evidencia de validez de constructo del instrumento adaptado. De manera precisa, el ajuste del modelo se determinó con base en los índices de bondad de ajuste absoluto SRMR (≤ 0.08) y RMSEA (≤ 0.06) y los índices de bondad de ajuste comparativo CFI (≥ 0.95) y TLI (≥ 0.95) (Abad et al., 2011; Hu y Bentler, 1999).

Con base en las consideraciones anteriores, se observa que los índices para las escalas (Clima Escolar, Acoso Escolar, Conductas Disruptivas y Fomento a la Convivencia Escolar) reflejan un buen ajuste en cada uno de los modelos [CFI (≥ 0.95) y TLI (≥ 0.95); SRMR (≤ 0.08); y RMSEA $\leq .07$]; aunque en las escalas de Acoso Escolar y Fomento a la Convivencia Escolar el RMSEA no haya resultado significativo (ver tabla 21). Al respecto, Kim y Bentler (2006) sostienen que la valoración de ajuste de los datos puede realizarse mediante el uso de por lo menos dos tipos de índices diferentes (absoluto, incremental o de parsimonia), por ejemplo TLI y SRMR, RMSEA y SRMR o CFI y SRMR (Hu y Bentler, 1999), por lo que dicho resultado fue considerado como aceptable.

Tabla 21

Índices de ajuste de las escalas de la adaptación del Cuestionario Convivencia Escolar versión reducida

Índice de ajuste	Chi-cuadrado	Grados de libertad	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	Intervalo de confianza	Valor p RMSEA
Clima Escolar	172.487	19	0.950	0.926	0.02	0.111	0.096-0.126	0.000
Acoso Escolar	180.500	89	0.997	0.996	0.048	0.039	0.031-0.048	0.983
Conductas disruptivas	127.292	34	0.987	0.983	0.059	0.065	0.053-0.077	0.022
Fomento a la convivencia escolar	2.951	4	1	1.001	0.017	0	0.000-0.051	0.944

Etapa 7. Determinación de la invarianza factorial

Con la finalidad de asegurar la invarianza o equivalencia factorial de las escalas y además, con el propósito de realizar estudios comparativos entre distintas muestras de México, se aplicó la técnica de análisis factorial confirmatorio multigrupo (AFCMG) debido a que permite determinar el grado en que las medidas son invariantes entre los grupos (Chen, 2008). Se obtuvieron los índices de ajuste absoluto, así como los índices de ajuste de los modelos anidados. Para determinar el ajuste de los modelos, se consideraron ajustes de tipo exacto o absoluto, -chi cuadrada no significativa- (Hirschfeld y Von Brachel, 2014) y ajustes de tipo aproximado o comparativo (CFI ≥ 0.95 , TLI ≥ 0.95 y RMSEA ≤ 0.06) (Abad et al., 2011; Hu y Bentler, 1999). No obstante, debido a que la chi cuadrada es sensible al tamaño de la muestra (Byrne y Van de Vijver, 2010), ésta fue utilizada con precaución.

Para el caso de la Escala de Clima Escolar, se observa que los índices de ajuste absoluto para los modelos *configural* y *weak* fueron aceptables (ver tabla 22). Sin embargo, aunque en el modelo *strong* el RMSEA estuvo muy por encima de los valores esperados, el TLI y el CFI fueron $\geq .95$, por lo tanto, el modelo es considerado como confiable; pues, de acuerdo con Hu y Bentler (1999), si el modelo se ajusta al menos en dos de los índices, se interpreta como confiable.

Tabla 22

Índices de ajuste absoluto de los modelos de la Escala de Clima Escolar

Modelos	chisq	df	p	CFI	TLI	RMSEA
<i>Configural</i>	55.972	22	0.000	0.993	0.982	0.054
<i>Weak</i>	67.707	35	0.001	0.993	0.989	0.042
<i>Strong</i>	82.799	48	0.001	0.993	0.993	0.992

Nota: chisq=chi cuadrada; df=grados de libertad; p=nivel de significancia; CFI=*Comparative Fit Index*; TLI=*Tucker-Lewis Index*; RMSEA=*Root Mean Square error approximation*.

Una vez asegurados los índices de ajuste absoluto, se procedió al cálculo de los ajustes de los modelos anidados. En los modelos *weak* y *strong* se obtuvieron puntajes aceptables en todos los índices y una chi-cuadrada no significativa. Cabe mencionar que aunque en el modelo *configural*, el CFI resultó muy por debajo del puntaje esperado, el resto de los índices se mantuvieron en el rango esperado. Por lo que se considera que todos los modelos registraron índices de ajuste aceptables (ver tabla 23).

Tabla 23

Índices de ajuste de los modelos anidados de la Escala de Clima Escolar

Modelos	chisq	df	p	CFI	TLI	RMSEA
<i>Configural</i>	24.620	22	0.316	0.000	0.999	0.015
<i>Weak</i>	43.488	35	0.154	0.999	0.998	0.021
<i>Strong</i>	52.057	48	0.319	0.999	0.999	0.013

Nota: chisq=chi cuadrada; df=grados de libertad; p=nivel de significancia; CFI=*Comparative Fit Index*; TLI=*Tucker-Lewis Index*; RMSEA=*Root Mean Square error approximation*.

Como los índices de ajuste de los modelos anidados resultaron aceptables, se calcularon las diferencias entre dichos modelos buscando asegurar la evidencia de invarianza entre el modelo *configural* y el débil o métrico, ya que dicha evidencia es fundamental para establecer la invarianza de medición y la interpretación conceptual de un instrumento (Pickering y Plotnikoff, 2009).

Con base en ello, se observó que la diferencia del CFI entre el modelo *configural-weak*, no presentó índices de ajuste aceptables, mientras que la diferencia entre los modelos *weak-strong* resultó aceptable ($CFI.\delta \leq 0.010$) (ver tabla 24).

Tabla 24

Comparación de modelos anidados de la Escala Clima Escolar

Modelos	chisq.delta	df.delta	P.delta	CFI.delta	TLI.delta	RMSEA.delta
<i>Configural-Weak</i>	18.868	13	-0.162	0.999	-0.001	0.006
<i>Weak-Strong</i>	8.569	13	0.165	0.000	0.001	-0.008

Nota: chisq.delta=diferencia entre la chi cuadrada; df.delta=diferencia entre los grados de libertad; p.delta=diferencia entre el nivel de significancia; CFI.delta=diferencia entre el *Comparative Fit Index*; TLI.delta=diferencia entre el *Tucker-Lewis Index*; RMSEA.delta=diferencia entre el *Root Mean Square error approximation*.

Respecto a la Escala Fomento a la Convivencia Escolar, todos los índices de ajuste absoluto de los modelos (*configural*, *weak* y *strong*) resultaron aceptables, con excepción de la chi-cuadrada. Aún con esta excepción, se considera un ajuste aceptable en todos los modelos (ver tabla 25).

Tabla 25

Índices de ajuste absoluto de los modelos de la Escala de Fomento a la Convivencia Escolar

Modelos	chisq	df	p	CFI	TLI	RMSEA
<i>Configural</i>	18.001	8	0.021	0.998	0.995	0.048
<i>Weak</i>	16.18	11	0.135	0.999	0.998	0.030
<i>Strong</i>	23.298	19	0.224	0.999	0.999	0.020

Nota: chisq=chi cuadrada; df=grados de libertad; p=nivel de significancia; CFI=*Comparative Fit Index*; TLI=*Tucker-Lewis Index*; RMSEA=*Root Mean Square error approximation*.

Con base en los resultados anteriores (ver tabla 25), se estimaron los índices de ajuste de los modelos anidados. Todos los índices resultantes se encuentran dentro de los criterios establecidos (ver tabla 26).

Tabla 26

Índices de ajuste de los modelos anidados de la Escala de Fomento a la Convivencia Escolar

Modelos	chisq	df	p	CFI	TLI	RMSEA
<i>Configural</i>	6.439	8	0.598	1.000	1.001	0.000
<i>Weak</i>	7.46	11	0.761	1.000	1.001	0.000
<i>Strong</i>	11.844	19	0.892	1.000	1.001	0.000

Nota: chisq=chi cuadrada; df=grados de libertad; p=nivel de significancia; CFI=*Comparative Fit Index*; TLI=*Tucker-Lewis Index*; RMSEA=*Root Mean Square error approximation*.

La diferencia entre los modelos *configural-weak* y *weak-strong*, resultaron dentro de los parámetros establecidos, (ver tabla 27); lo que permite asegurar la equivalencia de invarianza entre los modelos.

Tabla 27

Comparación de modelos anidados de la Escala de Fomento a la Convivencia Escolar

Modelos	chisq .delta	df.delta	p.delta	CFI .delta	TLI .delta	RMSEA. delta
<i>Configural-Weak</i>	1.021	3.000	0.163	0.000	0.000	0.000
<i>Weak-Strong</i>	4.384	8.000	0.131	0.000	0.000	0.000

Nota: chisq.delta=diferencia entre la chi cuadrada; df.delta=diferencia entre los grados de libertad; p.delta=diferencia entre el nivel de significancia; CFI.delta=diferencia entre el *Comparative Fit Index*; TLI.delta=diferencia entre el *Tucker-Lewis Index*; RMSEA.delta=diferencia entre el *Root Mean Square error approximation*.

Para el caso de la escala de Acoso Escolar, en los tres modelos el CFI fue aceptable y el TLI en los modelos *weak* y *strong* estuvieron dentro del rango (≥ 0.95), con excepción del modelo *configural*. En el caso de RMSEA, el modelo *configural* y el *strong* se mantuvieron en el índice esperado (≤ 0.06), con la excepción del modelo *weak*. Sin embargo, a pesar de los contrastes entre los índices resultantes, se considera que los modelos tienen un buen ajuste, ya que el CFI en todos los casos fue aceptable (Hu y Bentler, 1999), (ver tabla 28).

Tabla 28

Índices de ajuste absoluto de los modelos de la Escala de Acoso Escolar

Modelos	chisq	df	p	CFI	TLI	RMSEA
<i>Configural</i>	955.522	178	0.000	0.955	0.946	0.090
<i>Weak</i>	903.669	191	0.000	0.958	0.954	0.954
<i>Strong</i>	949.942	219	0.000	0.957	0.959	0.079

Nota: chisq=chi cuadrada; df=grados de libertad; p=nivel de significancia; CFI=*Comparative Fit Index*; TLI=*Tucker-Lewis Index*; RMSEA=*Root Mean Square error approximation*.

Tras obtener los índices de ajuste de los modelos anidados, se observa en la tabla 29 que en los tres modelos el CFI y TLI resultaron aceptables. En el caso del RMSEA sólo el modelo *strong* estuvo dentro del criterio (≤ 0.06). No obstante, al ajustar en su mayoría en todos los modelos los criterios (CFI, TLI y RMSEA), éstos son considerados como aceptables.

Tabla 29

Índices de ajuste de los modelos anidados de la Escala de Acoso Escolar

Modelos	chisq	df	p	CFI	TLI	RMSEA
<i>Configural</i>	649.193	178	0.000	0.991	0.989	0.070
<i>Weak</i>	772.487	191	0.000	0.989	0.988	0.075
<i>Strong</i>	699.008	219	0.000	0.991	0.991	0.064

Nota: chisq=chi cuadrada; df=grados de libertad; p=nivel de significancia; CFI=*Comparative Fit Index*; TLI=*Tucker-Lewis Index*; RMSEA=*Root Mean Square error approximation*.

En la tabla 30 se observa que las diferencias entre los modelos *configural-weak* y *weak-strong* se encuentran dentro del rango establecido CFI.delta (≤ 0.010). Con base en ello, en ambas comparaciones se asegura la invarianza o equivalencia de la medida.

Tabla 30

Comparación de los modelos anidados de la Escala Acoso Escolar

Modelos	chisq .delta	df. delta	p. delta	CFI .delta	TLI .delta	RMSEA. delta
<i>Configural-Weak</i>	123.294	13	.000	-0.002	-0.001	0.005
<i>Weak-Strong</i>	-73.479	28	.000	0.002	0.003	-0.011

Nota: chisq.delta=diferencia entre la chi cuadrada; df.delta=diferencia entre los grados de libertad; p.delta=diferencia entre el nivel de significancia; CFI.delta=diferencia entre el *Comparative Fit Index*; TLI.delta=diferencia entre el *Tucker-Lewis Index*; RMSEA.delta=diferencia entre el *Root Mean Square error approximation*.

Por último, en la escala de Conductas Disruptivas, los índices de ajuste en los tres modelos del CFI y TLI fueron aceptables (≥ 0.95), y no para el caso del RMSEA, ya que en todos los modelos se obtuvieron índices superiores a lo esperado (≤ 0.06). No obstante, al considerar el CFI un buen criterio de ajuste, los modelos son valorados como aceptables (ver tabla 31).

Tabla 31
Índices de ajuste de los modelos de la Escala de Conductas Disruptivas

Modelos	chisq	df	p	CFI	TLI	RMSEA
<i>Configural</i>	354.059	68	0.000	0.991	0.988	0.088
<i>Weak</i>	409.304	76	0.000	0.989	0.987	0.090
<i>Strong</i>	392.844	94	0.000	0.990	0.991	0.077

Nota: chisq=chi cuadrada; df=grados de libertad; p=nivel de significancia; CFI=Comparative Fit Index; TLI=Tucker-Lewis Index; RMSEA=Root Mean Square error approximation.

Al igual que en la tabla anterior, los índices de ajuste de los modelos anidados resultaron aceptables para el CFI y TLI (≥ 0.95). Mientras que el RMSEA se ubicó fuera de los parámetros establecidos para los tres casos restantes. A pesar de ello, se considera que existe un buen ajuste para el total de los casos (ver tabla 32).

Tabla 32
Índices de ajuste de los modelos anidados de la Escala de Conductas Disruptivas

Modelos	chisq	df	p	CFI	TLI	RMSEA
<i>Configural</i>	354.059	68	0.000	0.991	0.988	0.088
<i>Weak</i>	409.304	76	0.000	0.989	0.987	0.090
<i>Strong</i>	392.844	94	0.000	0.990	0.991	0.077

Nota: chisq=chi cuadrada; df=grados de libertad; p=nivel de significancia; CFI=Comparative Fit Index; TLI=Tucker-Lewis Index; RMSEA=Root Mean Square error approximation.

Una vez realizada la comparación de las diferencias del CFI.delta entre los modelos *configural-weak* y *weak-strong*, se observa (ver tabla 33) que ambas comparaciones permiten asegurar la equivalencia de las medidas (CFI.delta ≤ 0.10).

Tabla 33

Comparación de modelos anidados de la Escala Conductas Disruptivas

Modelos	chisq .delta	df. delta	p .delta	CFI .delta	TLI .delta	RMSEA. .delta
<i>Configural-Weak</i>	55.245	8	0.000	-0.002	-0.001	0.002
<i>Weak-Strong</i>	-16.46	18	0.000	0.001	0.004	-0.013

Nota: chisq.delta=diferencia entre la chi cuadrada; df.delta=diferencia entre los grados de libertad; p.delta=diferencia entre el nivel de significancia; CFI.delta=diferencia entre el Comparative Fit Index; TLI.delta=diferencia entre el Índice de Tucker-Lewis; RMSEA.delta=diferencia entre el Root Mean Square error approximation.

En suma, los resultados registrados en la presente etapa indican que existe invarianza o equivalencia factorial en la medición, lo que posibilita no sólo la comparación de los puntajes entre las muestras de estudiantes de Baja y Querétaro, sino que además, a través de las estas evidencias de validez podrán realizarse estudios comparativos de la convivencia escolar en México.

Fase 3. Descriptiva

En la fase descriptiva del método se contrastaron los puntajes obtenidos en las escalas por la muestra de Baja California. Aunado a ello se realizó un análisis comparativo entre los puntajes de la muestra de Baja California y Querétaro.

Etapa 8. Descripción de los puntajes

Una vez estandarizadas las puntuaciones de las escalas utilizando como media=500 y como desviación estándar=100, se compararon los resultados observados en la muestra de estudiantes de Baja California. Tal como se puede apreciar en la figura 11, se observa que el conjunto de ítems que reciben una valoración más positiva son los que conforman la Escala de Clima Escolar, seguidos por la Escala de Fomento a la Convivencia Escolar. Por lo contrario, en lo referente a las Escalas Conductas Disruptivas y Acoso Escolar (codificadas de tal forma que un puntaje alto representa una mayor presencia de conductas y expresiones propias de este par de constructos), se observa un mayor puntaje en la Escala Acoso Escolar, y una puntuación menor en la Escala Conductas Disruptivas. Cabe mencionar que las Escalas Acoso Escolar y Fomento a la Convivencia Escolar registran el mismo puntaje.

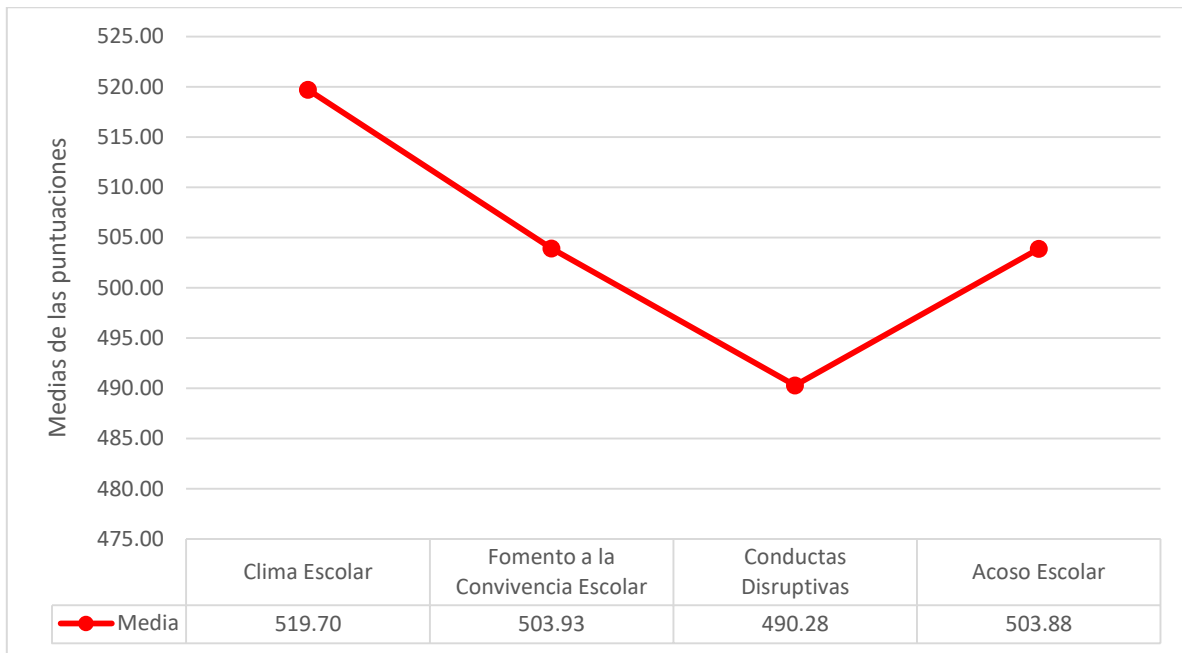


Figura 11. Puntuaciones de las escalas del Cuestionario de Convivencia Escolar de la muestra en Baja California

Ahora bien, siguiendo el mismo procedimiento con cada una de las subescalas del Cuestionario, respecto a aspectos positivos de la convivencia, se observa que son las relaciones entre la familia y la escuela (529.56) en donde se registran mejores resultados, y la escala con resultados menos favorables es el respeto a la diversidad (501.35). Caso contrario, en relación a aspectos negativos de la convivencia, los mejores puntajes se encuentran en la sub escala de conductas disruptivas en el aula (490.48) y la puntuación más alta en la subescala de Participación en Acoso Escolar (504.95), (ver figura 12).

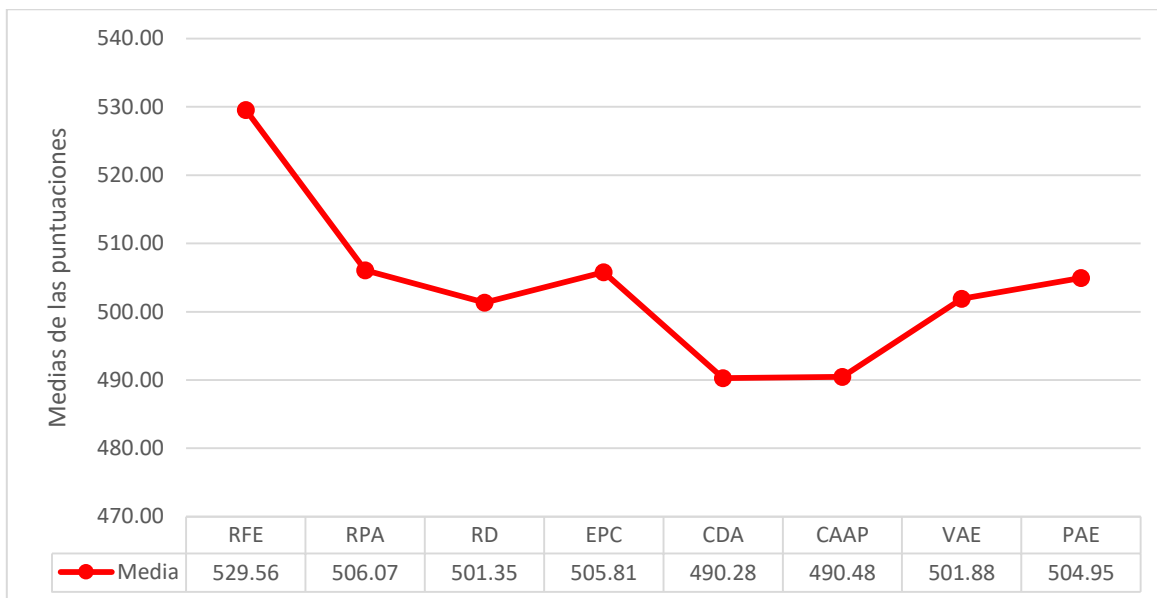


Figura 12. Puntuaciones de las subescalas del Cuestionario de Convivencia Escolar de la muestra de Baja California

Nota: RFE=relación entre la familia y la escuela; RPA=relación entre profesores y alumnos; RD= respeto a la diversidad; EPC=enseñanza de preceptos de convivencia escolar; CDA=conductas disruptivas en el aula; CAAP= conductas agresivas entre profesores y estudiantes; VAE=victimización de acoso escolar; PAE= participación de acoso escolar.

Respecto a las diferencias entre hombres y mujeres en las escalas del Cuestionario de Convivencia Escolar, se observa que las mujeres perciben un mejor clima escolar, una mayor presencia de expresiones de acoso escolar y una menor prevalencia de conductas disruptivas en el aula (ver figura 13). Como puede apreciarse en la tabla 34, estas diferencias registran valores estadísticamente significativos ($p \leq .01$) con excepción del fomento de la convivencia escolar la cual no registró diferencias estadísticamente significativas entre sexos.

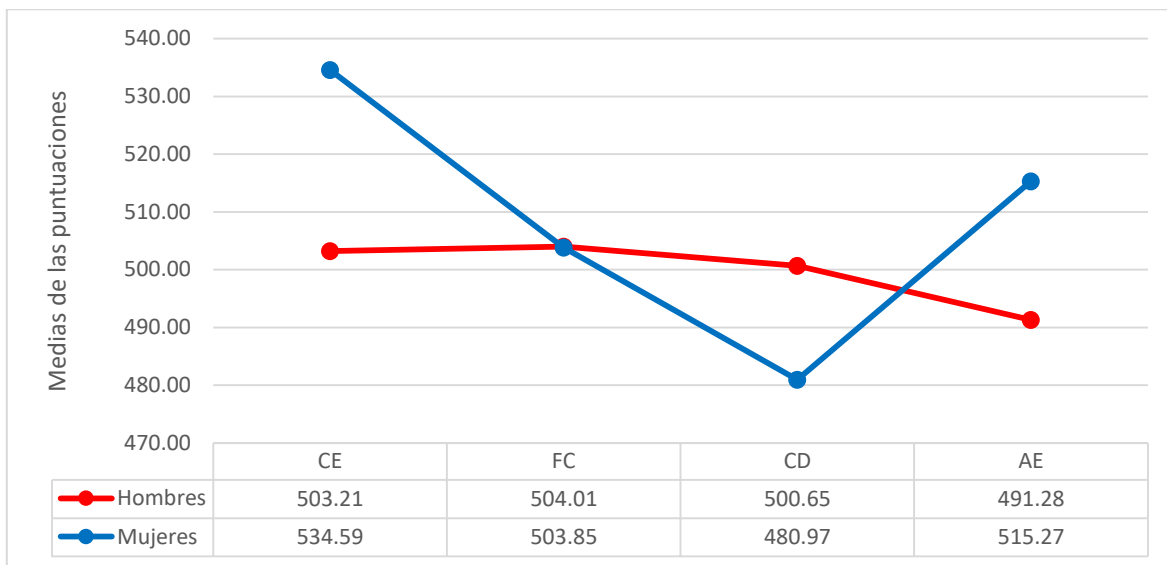


Figura 13. Puntuaciones en las escalas del Cuestionario de Convivencia Escolar según el sexo

Nota: CE=clima escolar; FC= fomento de la convivencia escolar; CD= conductas disruptivas; AE=acoso escolar.

Tabla 34

Análisis comparativo de las escalas del Cuestionario de Convivencia Escolar según el sexo

Dimensión	Hombres		Mujeres		F	Sig
	Media	DE	Media	DE		
Clima Escolar	503.21	106.16	534.59	101.75	14.77	.00
Fomento a la Convivencia Escolar	504.01	101.64	503.85	104.11	.00	.98
Conductas Disruptivas	500.65	99.27	480.97	91.73	6.89	.01
Acoso Escolar	491.28	100.39	515.27	81.94	10.94	.00

Nota: DE=desviación estándar; F=variación entre los grupos; Sig=nivel de significancia

Ahora bien, en lo relativo a las diferencias estadísticamente significativas obtenidas en las subescalas según el sexo de los encuestados, se observa que las mujeres registran puntajes más altos en lo relativo a la relación entre la familia y la escuela ($p=.038$), la relación entre profesores y estudiantes ($p=.000$), victimización de acoso escolar ($p=.015$) y participación de acoso escolar ($p=.001$). En tanto, los hombres percibieron mayor presencia de expresiones asociadas a conductas disruptivas en el aula ($p=.002$), (ver figura 14 y tabla 35).

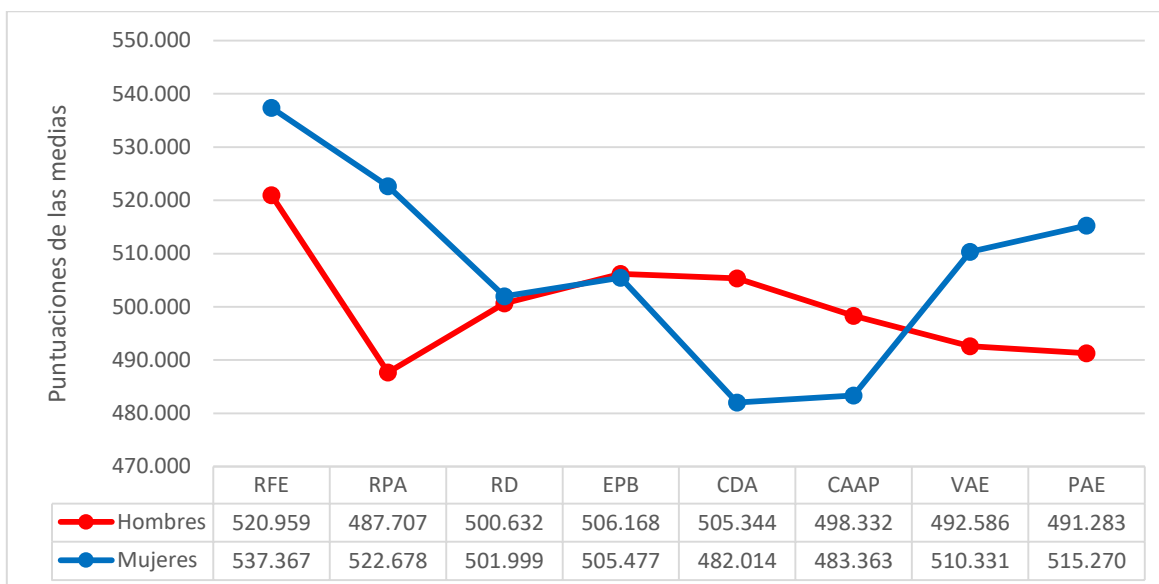


Figura 14. Puntuaciones en las subescalas del Cuestionario de Convivencia Escolar según el sexo

Nota: RFE=relación entre la familia y la escuela; RPA=relación entre profesores y alumnos; RD= respeto a la diversidad; EPB=enseñanza de preceptos de convivencia escolar; CDA=conductas disruptivas en el aula; CAAP= conductas agresivas entre profesores y estudiantes; VAE=victimización de acoso escolar; PAE= participación de acoso escolar.

Tabla 35

Análisis comparativo de las subescalas del Cuestionario de Convivencia Escolar según el sexo

Dimensión	Hombres		Mujeres		F	Sig
	Media	DE	Media	DE		
Relación entre la Familia y la Escuela	520.95	101.56	537.36	99.631	4.343	.03
	9	2	7			8
Relación entre Profesores y Estudiantes	487.70	102.31	522.67	98.913	19.76	.00
	7	4	8		1	0
Respeto a la Diversidad	500.63	103.42	501.99	98.999	.030	.86
	2	9	9			3
Enseñanzas de Preceptos de Convivencia Escolar	506.16	106.68	505.47	107.85	.007	.93
	8	5	7	0		4
Conductas Disruptivas en el Aula	505.34	100.87	482.01	94.583	9.315	.00
	4	0	4			2
Conductas Agresivas entre Alumnos y Profesores	498.33	97.811	483.36	90.609	4.115	.04
	2		3			3
Victimización de Acoso Escolar	492.58	99.067	510.33	85.336	5.987	.01
	6		1			5
Participación de Acoso Escolar	491.28	100.39	515.27	81.941	10.19	.00
	3	1	0		5	1

Nota: DE=desviación estándar; F=variación entre los grupos; Sig=nivel de significancia

Etapa 9. Comparación entre distintas muestras

Finalmente se procedió a comparar los puntajes entre las muestras de Baja California y Querétaro obtenidos en las escalas y subescalas del Cuestionario de Convivencia Escolar adaptado y reducido. Así, tal como se observa en la tabla 36, en todas las escalas se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Respecto a los aspectos positivos de la convivencia, fue en la Escala de Clima Escolar donde los estudiantes de Baja California registraron un mejor puntaje en comparación con los estudiantes de Querétaro. Sin embargo, en relación a los aspectos negativos de la convivencia, fueron los estudiantes de Querétaro quienes obtuvieron puntajes más bajos en la Escala Acoso Escolar, ver figura 15.

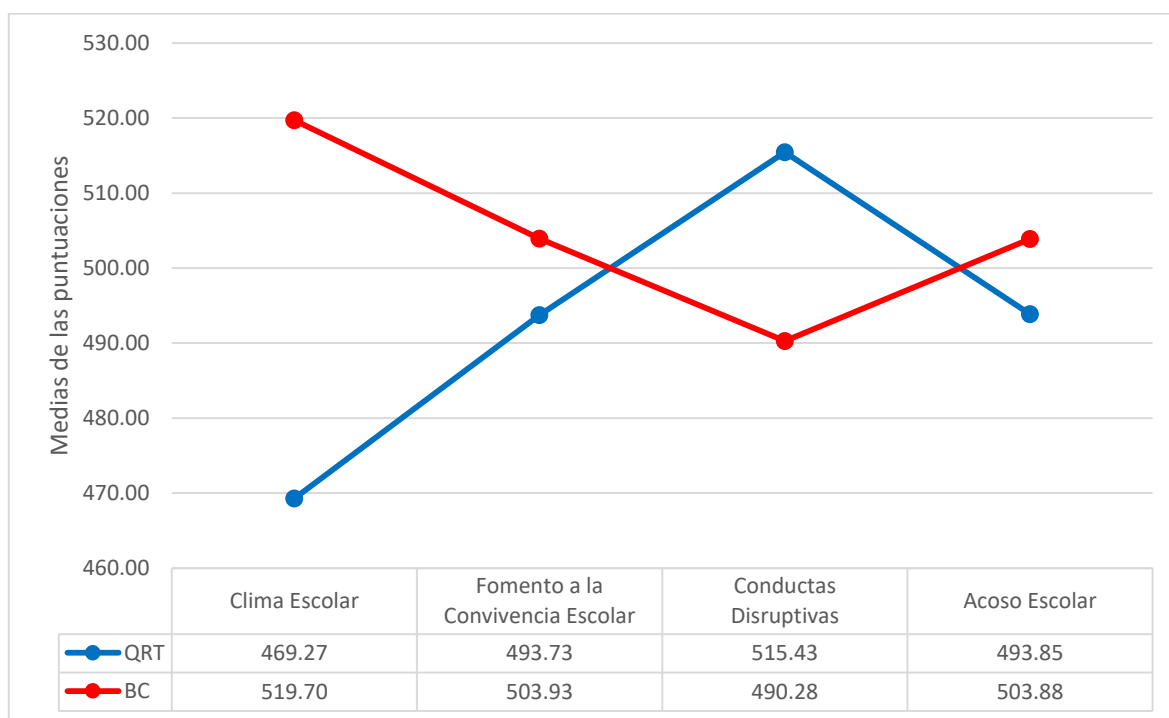


Figura 15. Comparación de las puntuaciones de las escalas del Cuestionario de Convivencia Escolar entre las muestras de Baja California y Querétaro

Nota: CE=clima escolar; FC= fomento de la convivencia escolar; CD= conductas disruptivas; AE=acoso escolar; BC=Baja California; QRT=Querétaro.

Tabla 36

Análisis comparativo de las escalas del Cuestionario de Convivencia Escolar entre Baja California y Querétaro

Dimensión	Querétaro		Baja California		F	Sig
	Media	DE	Media	DE		
Clima Escolar	469.27	82.97	519.70	104.96	68.56	0.000
Fomento a la Convivencia Escolar	493.73	95.05	503.93	102.86	2.63	0.105
Conductas Disruptivas	515.43	104.60	490.28	95.80	16.10	0.000
Acoso Escolar	493.85	111.51	503.88	91.88	2.47	0.116

Nota: DE=desviación estándar; F=variación entre los grupos; Sig=nivel de significancia

Ahora bien, se observan diferencias entre los puntajes con valores estadísticamente significativos en seis de las ocho subescalas (ver tabla 37). A este respecto, la muestra de estudiantes de Baja California presenta puntajes más altos en *Relación entre la familia y la escuela* ($p=.000$), *Relación entre profesores y estudiantes* ($p=0.013$), *Enseñanza de preceptos de convivencia escolar* ($p=0.017$) y *Participación de acoso escolar* ($p=.044$). En tanto, la muestra de Querétaro registra puntuaciones más altas en *Conductas agresivas entre alumnos y profesores* ($p=.000$) y *Conductas disruptivas en el aula* ($p=.004$), ver figura 16.

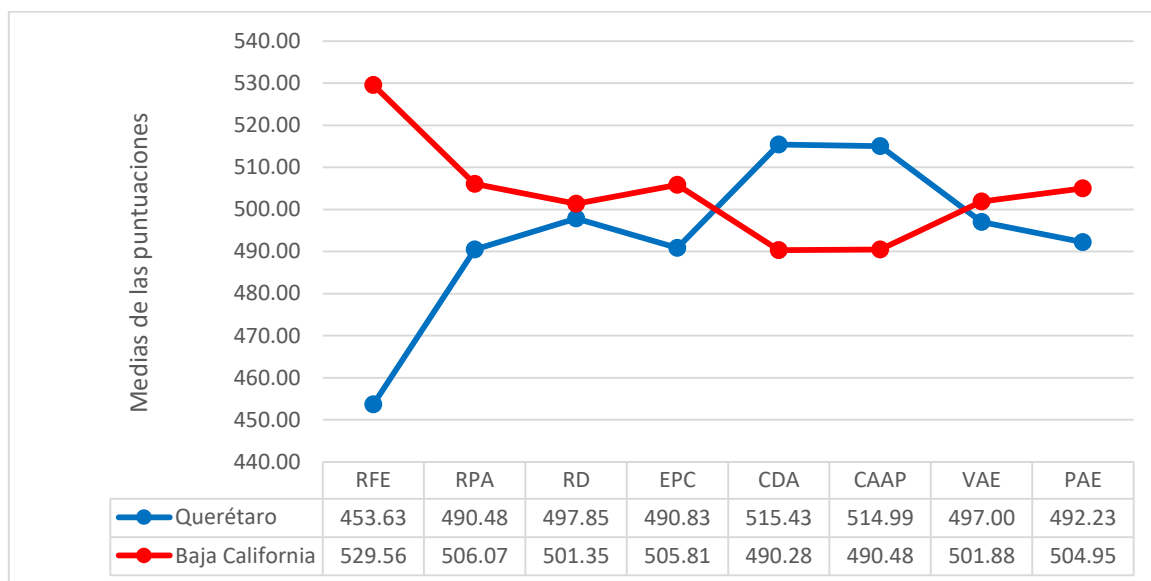


Figura 16. Comparación de las puntuaciones de las subescalas del Cuestionario de Convivencia Escolar entre las muestras de Baja California y Querétaro

Nota: RFE=relación entre la familia y la escuela; RPA=relación entre profesores y alumnos; RD= respeto a la diversidad; EPB=enseñanza de preceptos de convivencia escolar; CDA=conductas disruptivas en el aula; CAAP= conductas agresivas entre profesores y estudiantes; VAE=victimización de acoso escolar; PAE= participación de acoso escolar.

Tabla 37

Análisis comparativo de las subescalas del Cuestionario de Convivencia Escolar entre Baja California y Querétaro

Dimensión	Querétaro		Baja California		F	Sig
	Media	DE	Media	DE		
Relación entre la Familia y la Escuela	453.63	78.99	529.56	100.81	170.00	0.000
Relación entre Profesores y Estudiantes	490.48	96.18	506.07	101.97	6.23	0.013
Respeto a la Diversidad	497.85	98.37	501.35	101.06	0.31	0.309
Enseñanzas de Preceptos de Convivencia Escolar	490.83	86.74	505.81	107.21	5.74	0.017
Conductas Disruptivas en el Aula	515.43	104.60	490.28	95.80	8.15	0.004
Conductas Agresivas entre Alumnos y Profesores	514.99	106.74	490.48	94.33	15.42	0.000
Victimización de Acoso Escolar	497.00	110.99	501.88	92.48	0.60	0.441
Participación de Acoso Escolar	492.23	108.45	504.95	93.97	4.06	0.044

Nota: DE=desviación estándar; F=variación entre los grupos; Sig=nivel de significancia

En el apéndice F se presentan la comparación de las respuestas de los estudiantes de estas dos muestras por ítem y por escala.

Capítulo V. Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo central adaptar el Cuestionario de Convivencia Escolar (CCE) (Díaz-Aguado et al., 2010) para la medición de este constructo en muestras de estudiantes de educación secundaria en México, atendiendo de manera puntual los estándares, directrices y recomendaciones expedidas por organismos especializados en el diseño, desarrollo, adaptación y validación de instrumentos de medición psicológica y educativa (American Educational Research Association [AERA]; American Psychological Association [APA]; National Council on Measurement in Education [NCME], 2014; Hambleton, 1996; Muñiz y Hambleton, 1996; Muñiz et al., 2013), y las consideraciones metodológicas asociadas con la aplicación de procedimientos para la optimización de la medida de constructos complejos (Jornet et al., 2012).

El método propuesto se conformó por ocho etapas, agrupadas en tres fases: analítico-racional, empírica y descriptiva. La fase analítico-racional, dio sustento al primer objetivo específico de la investigación, mismo que comprometió la aplicación de una metodología para la adaptación de instrumentos al CCE. Esta fase quedó integrada por cuatro etapas.

En la primera etapa, adecuación del contenido, se eliminaron e incluyeron ítems de la versión original bajo los criterios de relevancia, congruencia y suficiencia, de acuerdo con una secuencia de procedimientos propuestos por Díaz (2015). Para ello, se contó con la participación de un grupo de cuatro especialistas en contenidos relacionados con la psicometría y la convivencia escolar. Este procedimiento representó una práctica innovadora que difiere de los procedimientos documentados por Mora-Ríos et al. (2013), Muñiz et al. (2013), Ramada et al. (2013) y Villalobos-Galvis et al. (2012), quienes han concentrado su atención principalmente en la conformación de equipos de trabajo multidisciplinarios enfocados en las tareas de traducción, retraducción y revisión lingüística de ítems que han requerido de su conversión al castellano.

La implementación de esta etapa permitió identificar que más de la mitad de los ítems de la versión original ($k=172$) no cumplían con los criterios señalados, lo que representa en

sí mismo un hallazgo muy importante pues, no obstante y la revisión inicial y documentación de los instrumentos disponibles en el mercado sugerían la pertinencia de los ítems del CCE, la aplicación de los procedimientos indicados en esta primer etapa permitió identificar y modificar de manera oportuna aquellos ítems que presentaban algún tipo de falla y que finalmente terminarían por eliminarse. Lo anterior no solo se tradujo en el ahorro de tiempo y energía que se hubiera invertido en la traducción de la totalidad de los ítems de la versión original, también representó un procedimiento que abonó a la obtención de evidencias de validez de contenido en los términos expresados por la AERA, la APA y el NCME (2014).

Por otra parte, con la colaboración de este comité fue posible conducir la segunda etapa de esta metodología, la cual consideró la traducción y adecuación del formato. Lo anterior exigió la modificación del formato de todos los ítems ($k=172$), los cuales originalmente se encontraban expresados en forma de pregunta, y se atendieron aspectos asociados con la gramática y semántica de los mismos, a fin de asegurar su calidad técnica. Otras de las actividades que se realizaron en esta etapa fue la valoración de la pertinencia y congruencia de las opciones de respuesta y de las instrucciones, acciones sugeridas por Elosua et al. (2014). Como resultado de dicha valoración se modificó la escala de respuesta y las instrucciones de los apartados del cuestionario dando como consecuencia una nueva versión del instrumento en lápiz y papel.

Es importante mencionar que los estándares asociados con la adaptación de un test recomiendan que las tareas de traducción y adecuación del formato y las de validación lingüística-situación sean realizadas por distintos comités. Así ha quedado documentado en diversos procesos de adaptación conducidos por Costa y De Brito (2002), Díaz (2015), Muñiz et al. (2013), Ramada et al. (2013) y Villalobos et al. (2012), quienes sostienen que en las tareas de traducción o re traducción deben participar al menos un lingüista, un juez bilingüe que domine el idioma fuente y destino, un experto en la disciplina, y un especialista en evaluación y en metodología. Aunado a lo anterior, es deseable la participación de los autores de la versión original del instrumento con el propósito de aportar precisiones que redunden en mejores instrumentos para la evaluación intercultural (Byrne et al., 2009).

Cabe recordar que dadas las limitaciones temporales y económicas de nuestra investigación, las tareas de traducción, adecuación del formato y validación lingüística expuestas con anterioridad fueron atendidas por un solo comité lo cual, si bien representa una limitación de la metodología propuesta en el presente estudio susceptible de atenderse en futuras réplicas y aplicaciones, no atenta contra los alcances y resultados del proceso en su conjunto, pues no debe de olvidarse que finalmente se trata de una adaptación realizada entre dos formas de comunicar un mismo idioma.

La tercera etapa de la primera fase consistió en la aplicación piloto del Cuestionario derivado de la etapa anterior, lo que permitió asegurar que los ítems e instrucciones fueran comprendidos, así como registrar el tiempo de ejecución requerido para su llenado y contar con información sobre posibles errores en su contenido y formato (Muñiz et al., 2013). La aplicación piloto permitió confirmar la ausencia de incidencias y de errores en los rubros mencionados.

La última etapa de esta fase implicó la recopilación de evidencias de validez y confiabilidad del CCE. Los índices de consistencia interna y de discriminación registrados en la totalidad de las escalas del instrumento resultaron aceptables y dentro de los parámetros que le permiten constituirse en una herramienta útil y confiable para su aplicación a pequeña y gran escala. En suma, la primera etapa de esta metodología permitió obtener una versión adaptada de la versión original del CCE al contexto mexicano y acumular evidencia de su validez de constructo y de su equivalencia lingüística.

Es oportuno insistir en que los atributos psicométricos expuestos con anterioridad corresponden a la versión adaptada de este instrumento para Baja California. Las aplicaciones futuras que se realicen de la versión adaptada en otras entidades del país deberán acompañarse de nuevos estudios que documenten su evidencia de validez y que cuenten con el apoyo de procedimientos que aseguren su equivalencia métrica (Gunnell et al., 2012) y su validez cultural (Solano-Flores y Nelson-Barber, 2001).

Ahora bien, en lo que respecta a la segunda fase del método, denominada fase empírica, ésta consideró la aplicación de procedimientos para la optimización de la medida, la

obtención de las propiedades psicométricas de la versión reducida del CCE y la documentación de evidencia de su equivalencia métrica.

Esta fase inició con la etapa de optimización de la medida la cual consideró la aplicación del procedimiento de Jornet et al. (2012) a la versión adaptada del CCE ($k=74$) y que trajo consigo la retención del 53% de los ítems ($k=39$) y su organización en cuatro dimensiones: Clima Escolar, Fomento a la Convivencia Escolar, Acoso Escolar y Conductas Disruptivas. Aunado a ello, la consistencia interna de las dimensiones se mantuvo, perdiendo en el peor de los casos cuatro centésimas con respecto a los índices registrados en la versión adaptada. Lo anterior respalda lo expuesto por Jornet et al. (2012) quienes defienden que la utilización de este tipo de metodologías favorece la conservación de las cualidades sustantivas del constructo a evaluar, así como asegurar la correspondencia y representatividad de sus dimensiones.

Si bien la utilidad de la propuesta metodológica en cuestión ha quedado documentada en un conjunto de estudios adicionales (Arregui, Chaparro, y Díaz, 2015; Caso et al., 2013; Ponce, García-Cabrero y Caso, 2016), se ha advertido sobre la importancia de suspender los procedimientos y rutinas asociadas con la reducción del instrumento a fin de asegurar que el entramado conceptual no se vea afectado.

Por otro lado, es importante destacar que de acuerdo con la revisión de la literatura realizada, el presente estudio es el primero en el país que ha permitido estudiar el comportamiento de la versión reducida de un instrumento, obtenido mediante la réplica de esta metodología en muestras de estudiantes de distintas entidades (Baja California y Querétaro). Futuros estudios deberían considerar muestras más amplias de estudiantes que permitan la generalización de los hallazgos en sus poblaciones de origen.

En lo relativo a la sexta etapa de la metodología propuesta en nuestro estudio, recopilación de evidencias de validez, fue a partir del análisis factorial confirmatorio que se obtuvieron los índices de ajuste de los modelos de medida de cada una de las escalas que conforman el instrumento, los cuales registraron valores dentro de los parámetros deseables ($SRMR \leq 0.08$, $RMSEA \leq 0.06$, $CFI \geq 0.95$ y $TLI \geq 0.95$). De esta forma se confirmó la

estructura teórico-hipotética de la versión adaptada del CCE (k=74) en el conjunto de datos obtenidos por el CCE optimizado (k=39). En suma, con base en las evidencias acumuladas en este proceso, es posible concluir que la versión optimizada del CCE es una alternativa válida y confiable para la medición de este constructo, representando una contribución que permite disminuir las limitaciones relacionadas con el uso de este tipo de instrumentos en la evaluación a gran escala, simplificando los procesos de aplicación y disminuyendo los efectos negativos derivados de una aplicación extensa (López-González et al., 2012; Balluerka y Gorostiaga, 2012).

En la última etapa de la fase empírica, la relativa a la equivalencia métrica, se obtuvo evidencia de invarianza en la medida en las cuatro dimensiones del CCE optimizado como consecuencia de su aplicación a una muestra de estudiantes originarios del estado de Querétaro, los cuales contaban con características similares a la de Baja California. Los resultados del análisis factorial confirmatorio multigrupo (AFCMG) no revelaron variación de las medidas entre los grupos.

A este respecto, al analizar el comportamiento de los índices de ajuste de los modelos anidados -*configural*, *weak* y *strong*- , tal y como lo sugieren Pickering y Plotnikoff (2009), se comprobó la ausencia de invarianza en la medición de las dimensiones Fomento a la Convivencia Escolar, Acoso Escolar y Conductas Disruptivas, por lo que la distribución de las puntuaciones observadas sólo dependió del espacio latente multidimensional (Mellenberg, 1989; Meredith, 1993). Lo anterior permite la comparación de las puntuaciones de las escalas del Cuestionario entre las muestras de Baja California y Querétaro ya que se justifica empíricamente su equivalencia formal y sustantiva, tal y como lo propone (Elosua, 2003).

Por su parte, en lo referente a la dimensión de Clima Escolar del CCE optimizado se observó que los índices de ajuste no estuvieron dentro del rango esperado. Aun cuando los modelos con mayores restricciones registraron un buen ajuste, se sugiere mesura en la comparación de las puntuaciones de dichas muestras pues, tal como lo sostiene Elosua (2005) no sería correcto interpretar los resultados de un test si su aplicación en dos contextos se encuentra asociado con errores de medida. En suma, a reserva de seguir documentando el comportamiento de la dimensión Clima Escolar en otras muestras equivalentes, el CCE

optimizado representa una alternativa válida y confiable para la medición de este constructo en muestras de estudiantes de educación secundaria en México.

En la última fase, denominada descriptiva, se ilustró la forma de presentar los puntajes que obtuvieron los estudiantes que conformaron la muestra de Baja California. En este mismo sentido se establecieron comparaciones entre los resultados registrados por los estudiantes de Baja California y Querétaro, reconociendo en todo momento la ausencia de representatividad de sus muestras.

El presente ejercicio permitió observar, una vez transformados los puntajes en una escala común, que las subescalas que registraron una valoración más alta fueron la relación entre las familias y la escuela, seguida de las relaciones entre profesores y estudiantes, de la enseñanza de preceptos de convivencia escolar, de la participación en actividades de acoso escolar y victimización ante el acoso escolar. Lo anterior, a pesar de parecer contradictorio, podría encontrarse sugiriendo que la prevalencia de conductas asociadas al acoso escolar no se relaciona directamente con aspectos propios del clima escolar ni con la enseñanza de nociones y conceptos vinculados a la convivencia escolar.

Si bien estos hallazgos no pueden interpretarse como concluyentes por las consideraciones metodológicas expuestas con anterioridad, si sugieren elementos que podrían formar parte del diagnóstico que antecede al diseño de programas y propuestas de intervención específicos orientados a la mejora de la convivencia en las escuelas, tal y como se ha sugerido en otros estudios con énfasis en su medición (Fierro, 2011). Aunado a ello resulta indispensable, tal y como lo señala el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, hacer uso de los resultados generados por este tipo de evaluaciones a fin de favorecer la toma de decisiones y mejorar la calidad de la educación (Secretaría de Educación Pública, 2013), orientar el sentido de las metas educativas (Murillo, Román, y Hernández-Castilla, 2011) y fundamentar políticas públicas en esta materia (Ponce, 2009).

En esta misma fase, en lo relativo a la etapa de comparación de los puntajes registrados por las diferentes muestras de estudiantes, y una vez obtenidas las evidencias de equivalencia o invarianza en la medición lo cual resulta indispensable en la realización de estudios culturales o contextuales distintos (Byrne, 1996; Little, 1997), se observaron diferencias que

sugieren un mejor clima escolar, una mejor enseñanza de preceptos de la convivencia escolar y una mayor participación en conductas de acoso escolar en la muestra de Baja California, mientras que en la de Querétaro se registró una mayor prevalencia de conductas disruptivas en el aula. Al igual que en la etapa anterior estos resultados, además de contradictorios, se encuentran carentes de representatividad. La relevancia del ejercicio aquí propuesto radica en el tipo de análisis que pueden realizarse en estudios futuros con muestras de estudiantes más amplias, una vez asegurada la equivalencia de las mediciones.

La presente investigación comprometió la adaptación de un instrumento para medir la convivencia escolar en México, aportación considerada como relevante dado que en la actualidad el tema de la convivencia escolar ocupa un lugar central en la agenda educativa nacional e internacional.

Del desarrollo de la presente investigación también se desprenden aportaciones teóricas que permiten ampliar el estado del arte en esta materia. En lo particular, al agrupar las diversas concepciones de la convivencia escolar fue posible reconocer que su estudio, lejos de circunscribirse al tema de la violencia escolar o a los enfoques normativo-prescriptivos dominantes, éste debe hacerse desde aproximaciones analíticas que reconozcan aspectos tales como: a) la importancia del clima escolar, en lo particular lo relativo a las relaciones entre iguales, las relaciones entre profesores y alumnos, y las relaciones entre la escuela y la familia, b) la participación democrática de los estudiantes en el establecimiento y promoción de normas escolares; c) la participación de los estudiantes en la solución pacífica de los conflictos; d) la promoción de interacciones humanas basadas en el aprecio, el respeto, la tolerancia y la confianza; e) en la prevención y atención de conductas o situaciones de riesgo que inciden en el desarrollo ético, social, afectivo e intelectual de los estudiantes; y f) la atención a las diferencias individuales que promuevan la inclusión, la empatía y el trato igualitario. En suma, estas consideraciones refuerzan la noción de que la convivencia escolar debe verse como un concepto aglutinador de convivencias (Fierro et al., 2013) y como un constructo poliédrico (Ortega-Ruiz et al., 2013) aún en construcción.

Capítulo VI. Conclusiones

El desarrollo del presente estudio permitió establecer las siguientes conclusiones:

- La convivencia escolar es un tema de relevancia en las políticas educativas actuales del país;
- El concepto de convivencia escolar es un constructo multidimensional que aún se continúa construyendo;
- Son escasos los estudios realizados en México orientados a la medición y evaluación de la convivencia escolar, ;
- La investigación asociada con la adaptación de instrumentos en nuestro país, apegada a estándares de calidad psicométrica, es aún incipiente.
- Se reconoce la necesidad de utilizar metodologías, y procedimientos apegados a estándares, directrices y recomendaciones para la adaptación de instrumentos de medición emitidos por organismos internacionales especializados en esta materia (AERA, APA y NCME, 2014; ITC, 2010) ;
- La metodología para la optimización de la medida sugerida por Jornet y colaboradores resultó útil para la obtención de una versión breve del instrumento que habrá de facilitar su aplicación en contextos reales ;
- El uso de procedimientos para garantizar la equivalencia o invarianza en la medición resulta indispensable en el diseño y desarrollo de estudios comparativos, tal y como quedó demostrado en la presente investigación, con el empleo del Análisis Factorial Confirmatorio Multigrupo (AFCMG)La conjugación del uso de procedimientos para la adaptación de instrumentos, para la optimización de la y para el aseguramiento de la equivalencia métrica quedó demostrado en el presente estudio.

La realización de estudios futuros que se desprendan o se apoyen en la presente investigación deberían atender las consideraciones siguientes:

- Seleccionar instrumentos o medidas cuyo fundamento conceptual sea acorde a la corriente conceptual comprometida en la investigación;
- Incluir la participación de lingüistas en las diversas tareas de traducción y de validación del contenido;
- Dada la importancia del proceso de validación lingüística la metodología que se emplee debería seguir la siguiente secuencia: 1) validación de contenido; 2) traducción y adecuación de formato; 3) validación lingüística, 4) aplicación piloto; 5) análisis psicométrico; 6) optimización de la medida; 7) recopilación de evidencias de validez; 8) determinación de la invarianza factorial; 9) descripción de los puntajes; y 10) comparación entre distintas muestras;
- Aplicar la adaptación del CCE y la versión reducida a muestras más amplias de estudiantes mediante el empleo de métodos de muestreo que aseguren la representatividad de la población y de los estratos que la conforman;
- Realizar estudios de equivalencia métrica entre la versión adaptada del CCE en estudiantes de Baja California con la de otros grupos poblacionales.

Referencias

- Abad, F., Olea, J., Ponsoda, V., & García, C. (2011). *Medición en Ciencias Sociales y de la Salud*. Madrid: Síntesis.
- Aguilera, M. A., Muñoz, G., & Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: INEE.
- Aiken, L. (2003). *Test psicológicos y evaluación*. México: Pearson Education.
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of research on special educational needs*, 7(1), 3-7.
- Aldana, C. (2006). Aprender a convivir en un mundo de violencia. *Cuadernos de pedagogía*, 359, 28-31.
- American Education Research Association; American Psychological Association; National Council on Measurement in Education. (1999). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: American Education Research Education.
- American Educational Research Association; American Psychological Association; National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- APA. (2013). *Going International: A Practical Guide for Psychologists. Using Translated/Adapted Measurement Scales Internationally*. American Psychological Association.
- Ararteko. (2006). *Convivencia y conflictos en centros escolares. Informe extraordinario sobre la situación en los centros escolares de Educación Secundaria de la CAPPV*. España: Ararteko.
- Argyrous, G. (2011). *Statistics for Research*. Great Britain: SAGE Publications.
- Arón, A., & Milicic, N. (1999). *Informe final, Proyecto Fondecyt No. 1930699. Diseño y Evaluación de un programa de habilidades sociales*. Santiago de Chile: Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Arón, A., Milicic, N., & Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación. *Escala de Clima Social Escolar, ECLIS. Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.

- Arregui, I., Chaparro, A., & Díaz, C. (14 de Marzo de 2015). Instrumentos para la evaluación docente en educación secundaria desde la percepción de los estudiantes. *Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Internacional*. México: Colmee .
- Astor, R., & Benbenishty, R. (2006). *Zero tolerance for zero knowledge: Empowering schools and communities with data and democracy*. Los Ángeles, California: University of Southern California, Urban Policy Brief, Urban Initiative.
- Backhoff, E., Peón, M., & Sánchez, A. (2005). *Manual técnico. Diseño de exámenes de la calidad y el logro educativos*. México: INEE.
- Balluerka, N., & Gorostiaga, A. (2012). Elaboración de versiones reducidas de instrumentos de medida: una perspectiva práctica. *Intervención Psicosocial*, 21 (1), 103-110.
- Banz, C. (2008). Documento Valores UC. *La disciplina y la convivencia como procesos formativos*. Valores UC.
- Bazdresch, M. (2009). La vida cotidiana escolar en la formación valoral, un caso. *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 7(2), 49-71.
- Beech, J., & Marchesi, Á. (2008). *Estar en la escuela. Un estudio sobre Convivencia Escolar en Argentina*. Argentina: Organización de la Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Fundación SM.
- Blaya, C., & Ortega, R. (2006). El observatorio Europeo de Violencia Escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 359, 56-59.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R., & Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- BOE No. 287. (Diciembre de 1 de 2005). Ley 27/2005 de 30 de noviembre, de fomento a la educación y la cultura de paz. *Ley*. España.
- BOE No.106. (4 de Mayo de 2006). Ley. *Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación*. España.
- Boletín Oficial del Estado. (15 de Marzo de 2007). BOE No. 64. *Ley*. España.
- Bonavia, T., Prado, V., & García- Hernández, A. (2010). Adaptación al español del instrumento sobre cultura organizacional de Denison. *SUMMA Psicológica*, 1, 15-32.

- Bonavia, T., Prado, V., & García-Hernández, A. (2010). Adaptación al español del instrumento sobre cultural organizacional de Denison. *SUMMA Psicológica UST*, 7(1), 15-32.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental process. En W. Damon, & R. Lerner, *Handbook of child psuchology; Vol. 1. Theoretical models of human development* (págs. 993-1028). New York: John Wiley.
- Bullying, L. c. (2013). Ortega, Rosario; Del Rey, Rosario; Casas, José. *Revista Iberoamerica de Evaluación Educación*, 6(2), 91-102.
- Byrne, B. (2009). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. CRC Press.
- Byrne, B. M., Oakland, T., Leong, F. T., Van de Vijver, F., Hambleton, R. K., Cheung, F. M., & Bartram, D. (2009). A critical analysis of cross-cultural research and testing practices: Implications for improved education and training in psychology. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(2), 94–105.
- Byrne, B. M., Stewart, S. M., & Lee, P. W. (2004). Validating the Beck depression inventory-II for Hong Kong Community adolescents. *International Journal of Testing*, 4(3), 199–216.
- Byrne, B., & Van de Vijver, F. (2010). Testing for Measurement and Structural Equivalence in Large-Sacla Cross-Cultural Studies: Addressing the Issue of Nonquivalence. *International Journal of Testing*, 10(2), 107-132. doi:10.1080/1506061003637306
- Cachón, C. (2007). La función de la equivalencia en el proceso de la medición intercultural. *Memoria electrónica del IX Congreso del Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. México: COMIE. Obtenido de Obtenido de www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/.../at12/PRE1178900865.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2002). *Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (19 de Agosto de 2011). Diario Oficial de la Federación. Estado de México, México: Diario Oficial de la Federación. Obtenido de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011

- Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión. (28 de Diciembre de 2013). Diario Oficial de la Federación. *Acuerdo 705. Reglas de Operación del Programa Escuela Segura*. México, Distrito Federal, México: Diario Oficial de la Federación.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (26 de Febrero de 2013). Diario Oficial de la Federación. *Diario Oficial de la Federación*. México, Estado de México, México. Obtenido de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2013). *Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las mujeres*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Cangas, A., Gázquez, J., Pérez-Fuentes, M., Padilla, D., & Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19, 114-119.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35.
- Card, N., & Hodges, E. (2008). *School Psychology quarterly*. 23(4), 451-461.
- Cardozo, M. (2009). La institucionalización de una cultura de la evaluación en la administración pública mexicana: avances y desafíos pendientes. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 16(49), 175-198.
- Carneiro, R. (2006). Sentidos, currículo y docentes. *Revista Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, 40-53.
- Carretero, A. (Coord). (2008). *Vivir Convivir: Convivencia intercultural en centros de educación primaria*. Granada: Andalucía Acoge.
- Carrillo, I. (2001). La educación nueva: imágenes de una pedagogía para la democracia y libertad. En C. Vilanou, & E. Colleldemont, *Historia de la Educación en valores* (págs. 211-232). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Cascón, F. (2001). *Education in and for conflict*. Saint-Denis la Plaine: Rozier.

- Caso, J., Díaz, C., & Chaparro, A. (2013). Aplicación de un procedimiento para la optimización de la medida de la convivencia escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 137-145.
- Caso, J., González, C., & Urías, E. (2010). UEE Reporte Técnico 10-005. *Factores personales y escolares asociados al logro educativo de estudiantes de secundaria en Baja California*. Ensenada, Baja California, México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Caso, J., Salgado, B., Rodríguez, J. C., & Urías, E. (2010). Propiedades Psicométricas de la Escala de Clima Escolar para adolescentes. *UEE Reporte Técnico 10-002*. Ensenada, Baja California, México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: El sicoasesor.
- Cemalcilar, Z. (2009). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology*, 59, 243-272.
- Cerezo, F., Calvo, A., Ato, M., Rabadán, R., Martínez, F., Orenes, P., . . . Bernal, R. (2010). *La participación escolar en los planes de convivencia: percepción de profesores, alumnos y padres*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- Chaparro, A., Caso, J., & Fierro, C. (2012). *Validación psicométrica de indicadores de convivencia democrática, inclusiva y pacífica*. CONCYTEG. Reporte de resultados 1a y 2a etapas.
- Chaparro, A., Caso, J., Díaz, C., & Urías, E. (2012). *Instrumentos para el diagnóstico e intervención en escuelas basados en indicadores de convivencia democrática, inclusiva y no violenta*. UEE RT-004. Ensenada, México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Chen, F. (2008). What happens if we compare chopsticks with forks? The impact of making inappropriate comparisons in cross-cultural research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25(1), 1005.
- Cheung, G., & Rensvold, R. (1999). Testing factorial invariance across groups: A reconceptualization and proposed new method. *Journal of Management*, 25(1), 1-27.
- Christensen, H. B. (1994). *Estadística paso a paso*. México: Trillas.

- Comisión Intersecretarial para la prevención social de la violencia y la delincuencia. (2013). *Bases del programa nacional para la prevención social de la violencia y la delincuencia e instalación de la comisión intersecretarial*. México.
- Consejo Escolar de Andalucía. (2006). *Informe sobre la convivencia en los centros educativos*. Granada: Consejo Escolar de Andalucía y Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Contreras, L. Á. (2000). Desarrollo y pilotaje de un examen de español para la educación primaria. *Tesis de maestría*. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Contreras, L. Á., Caso, J., & Rodríguez, J. C. (2010). UEE Reporte Técnico 10-04. *Estrategia Evaluativa Integral 2009. Factores asociados al aprendizaje al egreso de secundaria en Baja California*. Ensenada, Baja California, México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Contreras, L. Á., Rodríguez, J. C., Caso, J., Díaz, C., & Urías, E. (2012). *Estrategia evaluativa integral 2011*. Ensenada, México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Córdoba, F. (2013). El constructo convivencia escolar en Educación Primaria: Naturaleza y dinámicas. *Tesis Doctoral*. Córdoba, España, España: Publicaciones UCO.
- Córdoba, F. (2013). Tesis. *El constructo escolar en Educación Primaria*. Córdoba, España: Universidad D Córdoba.
- Coronado, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia*. Argentina: Noveduc.
- Costa, N., & De Brito, E. (2002). Adaptación cultural de instrumentos utilizados en salud ocupacional. *Rev Panam Salud Publica*, 11(2), 109-111.
- Cueto, S. (s.f.). *Desarrollo de políticas educativas basadas en evidencia y usos de la información empírica por tomadores de decisiones*. Recuperado el 20 de Septiembre de 2014, de <http://disde.minedu.gob.pe/xmlui/bitstream/handle/123456789/151/062.%20Desarrollo%20de%20pol%c3%adticas%20educativas%20basadas%20en%20evidencias%20y%20uso%20de%20la%20informaci%c3%b3n%20emp%c3%adrica%20por%20tomadores%20de%20decisiones.htm?sequence=1>
- De la Fuente, J., Peralta, F., & Sánchez, M. (2009). Autoregulación personal y percepción de los comportamientos escolares desadaptativos. *Psicothema*, 21(4), 548-554.

- De la Fuente, J., Peralta, F., & Sánchez, M. D. (2012). Validation Study of the Questionnaire on School Maladjustment. *Psicothema*, 24(2), 330-336.
- Defensor del Pueblo. (2000). *Violencia Escolar: El Maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Cloasas-Orcoyen, S.L.
- Del Rey, R. O., & Fera, I. (2009). Convivencia escolar: Fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 66, 159-180.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Denison, D., & Neale, A. (1994). *Denison Organizational Culture Survey*. Ann Arbor: Aviat.
- Denison, D., & Neale, W. (2000). *Denison Organizational Culture Survey*. Ann Arbor: Denison.
- Díaz Aguado, M. J., Martínez Arias, R., & Martín, J. (2010). *Estudio Estatal de Convivencia Escolar de la Educación Secundaria 2007-2009*. España: Minsiterio de Educación .
- Díaz- Aguado, M. J., Martínez-Arias, R., & Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Vol.I. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de Juventud.
- Díaz, C. (Febrero de 2015). Tesis. *Adaptación de un instrumento para la medición de la convivencia escolar*. Ensenada, Baja California, México: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Universidad Autónoma de Baja California.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson-educación/Prentice-Hall.
- Díaz-Aguado, M. J. (s.f.). *Prevenir Madrid*. Madrid, España.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R., & Martín, J. (2010). *Estudio Estatal de Convivencia Escolar de la Educación Secundaria*. Madrid: Observatorio de Convivencia Escolar.
- Ding, C., & Hershberger, S. (2002). Assessing content validity and content equivalence using structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 283-297.

- Donoso, R. (2005). *Metodologías de trabajo para el mejoramiento de la calidad de la convivencia escolar*. Chile: Gobierno de Chile.
- Drasgow, F., & Kanfer, R. (1985). Equivalence of psychological measurement in heterogeneous populations. *Journal of Applied Psychology, 70*(4), 662.
- Dunn, R., & Harris, L. (1998). Organizational Dimensions of Climate and the Impact on School. *Journal of Instructional Psychology, 25*(2), 100-114.
- Ebel, R., & Frisbie, D. (1986). *Essentials of Education Measurement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Educational Tests Service. (2014). *ETS Standards for quality and fairness*. Educational Tests Service (ETS).
- Elosua, P. (2003). Sobre la validez de los tests. *Psicothema, 15*(2), 315-321.
- Elosua, P., & Muñiz, J. (2010). Exploring the factorial structure of the self-concept: A sequential approach using CFA, MIMIC and MACS models, across gender and two languages. *European Psychologist, 15*, 58-67.
- Elosua, P., Mujika, J., Almeida, L., & Hermsilla, D. (2014). Procedimientos analítico-rationales en la adaptación de test. Adaptación al español de la batería de pruebas de razonamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología, 46*(2), 117-126.
- Elosua, P., Mujika, J., Almeida, L., & Hermsilla, D. (2014). Procedimientos analíticos-rationales en la adaptación de tests. Adaptación al español de la Batería de Pruebas de Razonamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología, 46*, 117-126.
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición, 6*, 27-36.
- Fernández, A., Pérez, E., Alderete, A. M., Richaud, M., & Fernández, M. (2010). Construir o adaptar tests psicológicos? Diferencias respuestas a una cuestión controvertida. *Evaluar, 10*, 60-74.
- Fernández, E., Sánchez, F., & Salinero, J. (2008). Validación y adaptación de la escala PACES de disfrute con la práctica de la actividad física para adolescentes españolas. *Psicothema, 20*(4), 890-895.

- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar con factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fierro, C. (5 de Diciembre de 2011). *Convivencia democrática e inclusiva. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar*. Recuperado el 17 de Septiembre de 2014, de Secretaría de Educación Pública: <http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/pdf/congresoBuenasPrac/convivencia.pdf>
- Fierro, C. (2013). Convivencia democrática e inclusiva. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*(40).
- Fierro, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad social. *Sinéctica*(40), 63-80.
- Fierro, C., & Caso, J. (Noviembre de 2013). Presentación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 7-12.
- Fierro, C., Carbajal, P., & Martínez-Parente, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México: Ediciones SM.
- Fierro, C., Lizardi, A., Tapia, G., & Juárez, M. (2013). *Convivencia escolar. Un tema emergente de la investigación educativa en México*. México: COMIE-ANUIES.
- Fierro, C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Macouzet, M., & Jiménez, M. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(6), 103-124.
- Finkerlhor, D., Hamby, S., Ormrod, R., & Turner, H. (2005). The juvenile victimization questionnaire: reliability, validity and national norms. *Child abuse and neglect*, 29(4), 383-412.
- Furlán, A. (2003). Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. En J. Piña, A. Furlan, & L. Sañudo, *Acciones, actores y prácticas educativas, col. La investigación educativa en México 1992-2002, vol.2* (págs. 243-407). Ciudad de México: COMIE/SEP7CESU-UNAM.
- Furlán, A., Saucedo, C., & Lara, B. (2004). *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara-Centro Universitario de Ciencias de la Salud/Secretaría de Educación de Jalisco.

- Furlong, M., Morrison, R., & Boles, S. (Abril de 1991). Paper presented at the annual meeting of the California Association of School Psychologists. Los Angeles, CA.
- Furman, G. (2003). Moral leadership and the ethic of community. *Values and ethics in educational administration*, 2(1), 1-8.
- Gaite, L., Ramírez, N., Herrera, S., & Vazquez-Barquero, J. (1997). Traducción y adaptación transcultural de instrumentos de evaluación en psiquiatría: aspectos metodológicos. *Archivos de Neurobiología*, 60(2), 91-111.
- García, J. M. (1999). Investigación y evaluación. Implicaciones y efectos. Algunas reflexiones metodológicas sobre investigación y evaluación educativa. *Revista Complutense de Educación*, 10(2), 189-214.
- García-Hiero, M., & Cubo, S. (2009). Convivencia Escolar en secundaria: aplicación de un modelo de mejora del clima. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 51-62.
- García-Raga, L., & López-Martín, R. (2009). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555.
- Garretón, P. (2013). Tesis. *Estado de la Convivencia Escolar, conflictividad y su forma de abordarla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social de la provincia de Concepción, Chile*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Gázquez, J., Pérez, M., & Carrion, J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58.
- Geisinger, K. (1994). Cross-cultural normative assessment: Translation and adaptation issues influencing the normative interpretation of assessment instruments. *Psychological Assessment*, 6(4), 304-312.
- Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Poder Ejecutivo Federal.
- Gobierno del Estado de Baja California. (2013). *Plan Estratégico de Baja California 2013-2019*. Mexicali, México: Gobierno del Estado de Baja California.

- Gobierno del Estado de Baja California. (20 de 01 de 2015). *Gobierno del Estado de Baja California*. Recuperado el 20 de Enero de 2015, de <http://www.bajacalifornia.gob.mx/portal/gobierno/ped/doctos/educacion.pdf>
- Godás, A., Santos, M., & Lorenzo, M. (2008). Convivir en los centros educativos ¿Cómo lo ven los alumnos, padres y profesores? *Revista de pedagogía*, 60(1), 41-58.
- Gómez-Bahillo, C., Puyal, E., Sanz, A., Elboj, C., & San Agustín, M. V. (2006). *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria*. España: Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*(30), 79-90.
- Grajales Guerra, T. (1996). *Conceptos Básicos para la Investigación Social de la Serie de Textos Universitarios*. Nuevo León, México: Publicaciones Universidad de Montemorelos.
- Guillemin, F., Bobardier, C., & Beaton, D. (1993). Cross-cultural adaptation of health-related quality of life measures: literature review and proposed guidelines. *J Clin Epidemiol*, 46(12), 1417-1432.
- Gunnell, K., Wilson, P., Zumbo, B., Mack, D., & Crocker, P. (2012). Assessing Psychological Nedd Satisfaccion in Exercise Contexts: Issues of Score Invariance, Item Modification, And Context. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 16(3), 219-236.
- Hambleton, R. (1996). Adaptación de tests para su uso en diferentes idiomas y culturas: fuentes de error, posibles soluciones y directrices prácticas. En J. (. Muñiz, *Psicometría*. Madrid: Universitas.
- Hambleton, R. (2005). Issues, designs and technical guidelines for adapting test into multiple languages and cultures. En R. Hambleton, P. Merenda, & S. Spielberger, *Adapting educational and psychological test for cross-cultural assessment* (págs. 3-38). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hambleton, R. K. (1996). Guidelines for adapting educational and psychological tests: A progress report. *European Journal of Psychological Assessment*, 10, 229–240.
- Hambleton, R., & Patsula, L. (1998). Adapting test for use in multiple languages and cultures. *Social Indicators Research*, 45, 153-171.

- Hambleton, R., & Patsula, L. (1999). Increasing the Validity of Adapted Test: Myths to be Avoied and Guilenes for improving Test Adaptation Practices. *Journal of Applied Testing Techonolgy*, 1(1), 1-13.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Perú: McGraw-Hill.
- Herrera Rojas, A. (1993). *La medición en Psicología*. Bogotá: Universidad de Bogotá. Inédito.
- Herrera, L., & Lorenzo, O. (2011). Convivencia escolar y diversidad cultural. Estudio cuantitativo sobre la opinión de los miembros de la comunidad educativ. *Xedra, número especial*, 207-252.
- Herrero, J. (2010). El análisis factorial confirmatorio en el estudio de la estructura y estabilidad de los instrumentos de evaluación: un ejemplo con el cuestionario de autoestima. *Intervención psicosocial*, 19(3), 289-300.
- Hirano, K. (1992). Paper presented at the 5th European Conference on Developmental Psychology Sevilla. *Bullying and victimization in Japanese classroom*. España.
- Hirmas, C., & Eroles, D. (2008). Educación como aporte a la construcción de una convivencia democrática y una cultura de paz. En C. Hirmas, *Convivencia democrática, inclusiva y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina* (págs. 13-16). Santiago: UNESCO.
- Hirschfeld, G., & Von Brachel, R. (2014). Multiple-Group Confirmatory factor analysis in R- A tutorial in measurement invariance with continuos and ordinal indicators. *Practical Assesment, Research & Evaluation*, 19(7).
- Honorable Congreso del Senado de Argentina. (2006). Ley No. 26.206. *Ley de Educación Nacional*. Argentina.
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Model*, 6, 1–55.
- Hunt, A., Bucquet, M., & Niero, W. (1992). *European Guide to the Nottingham Health Profile* . Barcelona: European Group for Health Measurement and Quality ol Life Assessment.

- Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo . (2005). *Estudio Nacional de Convivencia Escolar*. Chile: Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA).
- International Test Commission. (2010). *International Test Commission Guidelines for Translating and Adapting Tests*. International Test Commission.
- International Test Commission. (2016). *ITC Guidelines for translating and Adapting Tests. Version 2.3*. International Test Commission.
- International Test Commission. (2016). *The ITC Guidelines for Translating and Adapting Test (Second edition)*. Obtenido de www.InTestCom.org
- Iraurgi, I., & Martínez, A. (2009). Adaptación y estudio psicométrico de dos instrumentos de pareja: índice de satisfacción matrimonial y escala de inestabilidad matrimonial. *Revista IIPSI*, 12(2), 177-192.
- Jares, X. (2005). *La convivencia en los centros escolares de secundaria de la comunidad Autónoma Canaria*. Canarias: Consejería de Educación Cultura y Deportes del gobierno de Canarias. Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC).
- Jares, X. (2006). Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria. *Revista de Educación*, 339, 467-491.
- Jimerson, S., & Furlong, M. (. (2006). *The handbokk of school violence and school safety. From research to practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jornet, J., González-Such, J., & Perales, M. (2012). Diseño de cuestionarios de contextos para la evaluación de sistemas educativos: optimización dde la medida de constructos complejos. *Bordón*, 64(2), 89-108.
- K M, C., & Yuen, M. (2011). The Perceived School CLimate in Invitational Schools in Hong Kong: Using Chines Version of the Inviting School Survey- Revised (ISS-R). *Journal of Invitational Theory and Practice*, 17, 11-21.
- Kerlinger, F. (1985). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Mc Graw-Hill.
- Kerlinger, F. (1988). *Investigación del Comportamiento*. México: McGraw-Hill.

- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: Mc GrawHill Interamericana.
- Kim, K., & Bentler, P. (2006). Data modeling: Structural Equation Modeling. En J. Green, G. Camili, & P. Elmore, *Handbokk of Complementary Methodas in Education Research* (págs. 161-175). EEUU: American Education Association.
- Klerk, G. (2008). Cross-cultural testing. In Online Readings in Testing and Assessment. (I. T. Commission, Ed.) International Test Commission. Recuperado de <http://www.intestcom.org/Publications/ORTA.php>. Recuperado el 12 de Febrero de 2015, de <http://www.intestcom.org/Publications/ORTA.php>
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Lemos, V. (2013). La operacionalización de constructos psicológicos en la infancia: dificultades y propuestas de superación. *Anuario de Psicología [en linea]*, 43(2).
- Lewin, K. (1935). *Dinámica a la personalidad*. Madrid: Morata.
- Lewin, K. (1939). *La teoría dedl campo y la ciencia social*. Buenos Aires: Paidós.
- Liu, Y. Y. (2012). Student´s perceptions of school climate trait test anxiety. *Psychological Reports: Sociocultural Issues in Psychology*, 111(3), 761-764.
- Liu, Y., & Lu, Z. (2011). Student´s perceptions of school social climate during high school transition and academic motivation: a Chinese sample. *Social Behavior and Personality*, 39(2), 207-208.
- Lópes de Mesa, C., Carvajal-Castillo, C., Soto-Dodoy, M., & Urrea-Roa, P. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y educadores*, 16(3), 383-410.
- López de Mesa, C., Carvajal-Catillo, C., Soto-Godoy, M., & Urrea-Roa, P. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y educadores*, 16(3), 383-410.
- Lopez, V., & etal. (2013). Monitorear la convivencia escolar para fortalecer (no disminuir) las capacidades de las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 201-219.

- López, V., Bilbao, M. Á., Ascorra, P., Moya, I., & Morales, M. (2014). Escala de Clima Escolar: adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1111-1122.
- López-González, E., Tourón, J., & Tejedor, F. (2012). Diseño de un micro-instrumento par el medir el clima de aprendizaje en cuestionarios de contexto. *Bordón*, 64(2), 111-126.
- Luo, H. (2011). Some Aspects in CoNfirmatory Factor Analysis of Ordinal Variables and Generating Non-normal Data. Upssala Universitet. Upssala, Suecia. Obtenido de <http://www.divaportal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:405108>
- Magnusson, D. (1982). *Teoría de los test*. México: Trillas.
- Maldonado, H. (2004). *Convivencia escolar: ensayos y experiencias*. Buenos Aires.
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., Del Barrio, C., & Echeita, G. (2003). La intervención en los centros escolares: mejora de la convivencia y prevención de conflictos. *Infancia y aprendizaje*, 1(26), 79-95.
- Martínez-Arias, R. (1995). *Psicometría: Test de los test psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Martínez-Rizo, F. (2009). Evaluación formativa en el aula y evaluación a gran escala:hacia un sistema más equilibrado. *Redie*, 11(2), 1-18.
- Matesanz, A. (1997). *Evaluación estructurada de la personalidad [Structured evaluation of personality]*. Madrid: Pirámide.
- Mellenberg, G. (1989). Item bias and item response theory. *International Journal of Educatioanal Research*, 13, 127-143.
- Meredith, W. (1993). Measurement invariance, factor analysis and factorial invariance. *Psychometrika*, 58, 525-543.
- Merrell, K. (1993). *School social behavior scales*. Brandon, VT: Clinical Psychology Publishing Co.
- Messick, S. (1980). Test validity and ethics of assessment. *American psychologist*, 35, 1012-1027.
- Messick, S. (1989). Validity. En R. Linn, *Educational measurement* (págs. 13-103). New York: American Council on Education.

- Messick, S. (1990). *Validity of test interpretation an use*. New Jersey, EE UU: Educational Testing Service.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2002). *Política de convivencia escolar*. Recuperado el 2 de septiembre de 2014, de http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Política_Convivencia.pdf.
- Ministerio de Educación de Buenos Aires. (10 de Octubre de 2008). *Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado el 20 de Marzo de 2014, de http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/violencia_en_las_escuelas.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2004). *La educación chilena en el cambio del siglo: políticas, resultados y desafíos*. Santiago: Oficina Internacional de Educación/UNESCO.
- Ministerio de Educación de Chile. (2005). *Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago de Chile:Política Convivencia Escolar.
- Ministerio de Educación de la República de Chile. (27 de Julio de 2007). Ley No. 21.201. *Ley sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales*. Chile.
- Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. (17 de Agosto de 2009). Ley 20370. *Ley General de Educación*. Chile.
- Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. (08 de Septiembre de 2011). Ley 20536. *Ley sobre violencia escolar*. Chile.
- Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. (29 de Noviembre de 2013). Instructivo. *Instructivo para los establecimientos educacionales sobre Reglamento Interno, en lo referido a Convivencia Escolar*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación del Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. (s.f.). *Convivencia escolar*. Recuperado el 14 de Octubre de 2014, de http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_portal=50&id_seccion=4012&id_contenido=17918
- Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. (s.f.). *Educación en Chile*. Recuperado el 14 de Octubre de 2014, de <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=210694>

- Ministerio de Educación Gobierno de Chile. (2004). *Indicadores de la Educación en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2006). *Plan para la promoción y mejora de la convivencia escolar*. Recuperado el 12 de Octubre de 2014, de <http://www.stes.es/documentacion/PlanConvivenciaDef.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. Recuperado el 17 de Junio de 2015, de Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar: <http://www.mecd.gob.es/ministerio-mecd/organizacion/organismos/observatorio-estatal-convivencia-escolar.html>
- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. (2009). *Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación*. Recuperado el 29 de Enero de 2015, de Educación de calidad para una sociedad más justa: http://portal.educacion.gov.ar/?page_id=42
- Ministerio Secretaría General de Gobierno. (12 de Julio de 2012). Ley 20609. *Ley de no discriminación*. Chile.
- Mora-Ríos, J., Bautista-Aguilar, N., Natera, G., & Pedersen, D. (2013). Adaptación cultural de instrumentos de medida sobre estigma y enfermedad mental en la ciudad de México. *Salud Mental, 36*, 9-18.
- Moss, P., Girard, B., & Haniford, L. (2006). Validity in educational assessment. *Review or research in education, 30*, 109-162.
- Muñiz, J., & Hambleton, R. (1996). Directrices para la adaptación y traducción de instrumentos. *Papeles del psicólogo, 66*.
- Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los test: segunda edición. *Psicothema, 25*(2), 151-157.
- Murillo, J., Krichesky, G., Castro, A., & Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 4*(1), 169-186.
- Murillo, J., Marcela, R., & Hernández-Castilla, R. (2011). Evaluación Educativa para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 4*(1), 7-23.

- Ochoa Cervantes, A., & Diez-Martínez, E. (2013). El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia en la escuela. *Aval. pol. públ. Educ*, 21(81), 667-684.
- Ochoa, A., & Diez-Martínez, E. (2012). *Las interacciones escolares como contexto de construcción de la convivencia en escuelas primarias y secundarias*. Sao Paulo, Brasil: CRV/UNISAL.
- Ochoa, A., & Diez-Martínez, E. (2012). Medidas ante los problemas de convivencia. Estudio exploratorio en docentes de Querétaro (México). En S. (. Peiró, *Convivencia en Educación: Problemas y soluciones. Perspectivas Europeas y Latinoamericanas* (págs. 155-166). Alicante: Universidad de Alicante.
- Ochoa, A., & Salinas de la Vega, J. (12 de Junio de 2013). *Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar*. Recuperado el 25 de Agosto de 2014, de <http://www.cives.cl/ocs/index.php/cives/5cives/paper/viewFile/6/19>
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. Washington, D.C: Hemisphere Press (Wiley).
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. ONU.
- ONU. (1959). *Declaración de los Derechos de los Niños*. ONU.
- ONU. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. ONU.
- ONU. (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. ONU.
- ONU. (2002). *Informe del Comité Especial Plenario del Vigésimo séptimo período extraordinario de sesiones de la Asamblea General*. Nueva York: ONU.
- OREALC/UNESCO Santiago. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la practica educativa innovadora en América Latina*. Santiago: OREALC/UNESCO Santiago.
- Ortega, R. (1999). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa educativo de prevención de malttrato entre compañeros y compañeras*. España: Conserjería de Educación y Ciencia.
- Ortega, R. (2005). *La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. En la convivencia en las aulas: problemas y soluciones*. Madrid: Ministerio de Educación.

- Ortega, R. (2006). El Observatorio Europeo de Violencia Escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 359(9), 65-69.
- Ortega, R. (2006). *La convivencia: un modelo para la prevención de la violencia*. Recuperado el 25 de 08 de 2014, de <http://www.acosomoral.org/pdf/ORTEGA.pdf>
- Ortega, R. (2007). Competencias para la convivencia y las relaciones sociales. *Cuadernos de pedagogía*, 370, 32-35.
- Ortega, R., & Córdoba, F. (2008). Psicopedagogía de la convivencia en un centro de educación secundaria. En A. Pontes, *Aspectos generales de la formación psicopedagógica del profesorado de educación secundaria* (págs. 431-456). Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2003). *Violencia Escolar. Estrategias de Prevención*. Barcelona: Graó.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2004). *Construir la Convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2006). *La violencia escolar: estrategias de prevención*. Madrid: A. Machado libros.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. (1995). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Proyecto Sevilla anti-violencia escolar*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. (2008). Las redes de iguales y fenómeno del Acoso Escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y aprendizaje*, 31(4), 515-528.
- Ortega, R., Del Rey, R., & Fernández, I. (2003). Working together to prevent school violence: The spanish response. En P. Smith, *Violence in schools: The response in Europe* (págs. 209-240). Londres: Routledge.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. (2013). La convivencia escolar: clave en la predicción del bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2013). La convivencia escolar: clave en la predicción del bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102.
- Pardo, R., Rodríguez, E., Madordomo, C., Rodino, A., & Brenes, R. (2009). *Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. Santiago: UNESCO.

- Pascual, A., & Yudkin, A. (2004). *Educación para la convivencia pacífica: Principios y pautas en torno a por qué, par qué y cómo. Ponencia presentada en el primer congreso para la convivencia pacífica escolar*. Isla Verde, Puerto Rico.
- Perales, C., Bazdresch, J., & Arias, E. (2013). La convivencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 147-165.
- Peralta, F., Sánchez, M., De la Fuente, J., & Trianes, M. (2007). *Cuestionario de evaluación de problemas de convivencia escolar CEPE*. Madrid: EOS.
- Peralta, F., Sánchez, M., Trianes, M., & Fuente, D. I. (2003). Estudio de la validez interna y externa de un cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia según el profesor. *Psicología, Salud y Doencas*, 4(1), 83-96.
- Pérez, A., Ramos, G., & López, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación primaria y Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 221-252.
- Pérez-Gil, J. A., Chacón, S., & Moreno, R. (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12(2), 442-446.
- Pickering, M., & Plotnikoff, R. (2009). Factor structure and measurement invariance of 10-item decisional balance scale: longitudinal and subgroup examination within an adult and a diabetic sample. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 13(4), 206-226. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/10913670903260086>
- Ponce, V. (2009). Investigación y políticas educativas. *Revista electrónica Sinéctica*, 33, 1-33.
- Raju, N., Laffitte, L., & Byrne, B. (2002). Measurement equivalence a comparison methods based on confirmatory analysis and item response theory. *Journal Applied Psychology*, 87(3), 517.
- Ramada, J., Serra, C., & Delclós, G. (2013). Adaptación cultural y validación de cuestionarios de salud: revisión y recomendaciones metodológicas. *Salud pública de México*, 55(1), 57-66.
- Reguant, M., & Martínez-Olmo, F. (2014). Operacionalización de conceptos/variables. *Dipòsit Digital de la UB*, 1-10. Obtenido de <http://hdl.handle.net/2445/57883>

- Reimers, F., & Villegas-Reimers, E. (2006). Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático. *Revista Proyecto Integral de Educación para América Latina y el Caribe*(2), 91-107.
- Rendón, D. (2011). Cultura de paz, convivencia democrática y formación de docentes en América Latina. En UNESCO, *Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos* (págs. 17-43). José de Costa Rica: Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe/Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Reyes, E. P. (Junio de 2014). Validez del cuestionario de opinión de alumnos universitarios sobre la competencia docente. *Tesis*. Ensenada, Baja California, México: UABC-IIDE.
- Reynolds, P. (1971). *A primer in theory construction*. Indianapolis: The Bobbs-Merill Company Inc.
- Rivas, J., Leite, A., & Cortés, P. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. *Revista de Educación*, 356, 161-183.
- Robles, P., & Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en lingüística aplicada. *Revista Nebrija*, 18.
- Rodríguez, J. C., Contreras, L. Á., Caso, J., & Urías, E. (2009). UEE Reporte Técnico09-003. *Análisis multinivel del logro educativo en la formación cívica y ética de los egresados de secundaria en Baja California*. Ensenada, Baja California, México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Rodríguez, V. (2007). Concepciones del alumnado de educación secundaria obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos. *Revista de Educación*, 343, 453-475.
- Rojas, L., Díaz, B., Arapé, E., Romero, S., Rojas, A., & Rojas, R. (2006). *Comunicación, conflicto y cultura de paz: percepción en grupos universitarios*. Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Rossi, P., & Freeman, H. (1993). *Evaluation. A systematic Approach*. Newbury Park, London & New Delhi: Sage.
- Salinas, J. (Enero de 2013). Convivencia en las Escuelas Secundarias del Municipio de Querétaro. *Tesis*. Querétaro, Querétaro, México: Universidad Autónoma de Querétaro.

- Schmelkes, S. (21 de Enero de 2015). PLANEA la nueva prueba de evaluación educativa 2015 sustituye prueba ENLACE INEE . (C. L. Mola, Entrevistador)
- Secretaría de Educación del Distrito Federal. (2010). *Escuelas aprendiendo a convivir: un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares. Bullying*. Ciudad de México: Programa: por una cultura de no violencia y buen trato en la comunidad educativa.
- Secretaría de Educación Pública. (1982). *Acuerdos Secretariales 96, 97 y 98*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Ley General de Educación*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Programa Nacional Escuela Segura*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y ética*. México: Dirección General de Desarrollo Curricular-Subsecretaría de Educación Básica.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Acuerdo 705*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (Julio de 2015). Programa S271 Nacional de Convivencia Escolar. *Diagnóstico*. México: Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Propuesta Curricular para la educación obligatoria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Propuesta curricular para la educación secundaria obligatoria 2016*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Siegel, S., & Castellan, N. (1995). *Estadística paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. México: Trillas.
- Sireci, S., Patsula, L., & Hambleton, R. (2005). Statistical methods for identifying flaws in the test adaptation process. En R. Hambleton, P. Merenda, & S. Spielberger, *Adapting educational*

- and psychological test for cross-cultural assessment* (págs. 93-115). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skjong, R., & Wentworth, B. (2000). Expert Judgement and risk perception. Obtenido de <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>
- Smith, K. (2005). The Inviting School Survey–Revised (ISS-R): A Survey for Measuring the Invitational Qualities (I.Q.) of the Total School Climate. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 11, 35-54.
- Subsecretaría de Educación Básica. (2015). *Subsecretaría de Educación Básica*. Recuperado el 17 de Junio de 2015, de Programa Nacional Escuela Segura: <http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/start.php>
- Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana. (2014). Reunión con autoridades educativas: Programa Nacional de Convivencia Escolar. *Acciones para mejorar la convivencia escolar en el marco del Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia* (pág. 21). México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Tanzer, N. K., & Sim, C. Q. (1999). Adapting instruments for use in multiple languages and cultures: A review of the ITC Guidelines for Test Adaptations. *European Journal of Psychological Assessment*, 15(3), 258–269.
- Tanzer, N., & Sim, C. Q. (1999). Adapting instruments for use in multiple languages and cultures: A review of the ITC Guidelines for Test Adaptations. *European Journal of Psychological Assessment*, 15(3), 258-269.
- Torrego, J. C. (2009). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Trianes, M., & Muñoz, A. (1994). *Programa de Desarrollo Afectivo y Social en el Aula*. Málaga: Delegación de Educación.
- Trianes, M., De la Morena, M., Infante, L., & Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277.
- Tuvilla, J. (s.f.). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.
- UNESCO. (1989). *Convención de los Derechos de los niños y la educación*. UNESCO.

- UNESCO. (2004). *Global education digest 2004*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO. (2005). *Orientaciones para la inclusión: garantizando el acceso a la educación para todos*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Replantear la Educación Hacia un bien común mundial?* Francia: Ediciones UNESCO.
- UNESCO. (08 de Septiembre de 2016). Qué podemos aprender de las evaluaciones educativas a gran escala? Obtenido de <http://www.unesco.org/new/es/santiago/press-room/newsletters/newsletter-laboratory-for-assessment-of-the-quality-of-education-illece/n17/03/>
- Valadez, I. (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara*. México: Mar-Eva.
- Valadez, I., AMezcua, R., Cerda, V., & Gonzalez, N. (2004). El adolescente y sus relaciones de familia. *Educar*, 28, 67-76.
- Van de Vijver, F., & Hambleton, R. (1996). Translating tests: Some practical guidelines. *European Psychologist*, 1(2), 89–99.
- van de Vijver, F., & Poortinga, Y. (2005). Conceptual and methodological issues in adapting test. En R. Hambleton, P. Merenda, & S. Spielberger, *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (págs. 39-63). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vandenberg, R., & Pedersen, C. (2000). A Review and Synthesis of the Measurement Invariance Literature: Suggestions, Practices, and Recommendations for Organizational Research. *Organizational Research Methods*, 3, 4-70.
- Vega, J. J. (Enero de 2013). La organización escolar y su relación con el clima de convivencia en Escuelas Secundarias del Municipio de Querétaro. *Tesis*. Querétaro, Querétaro, México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Viguer, P., & Solé, N. (2011). Debate familiar sobre valores y convivencia. Una investigación participativa para implicar a las familiar en el análisis y transformación de su realidad. *Cultura y Educación*, 23(1), 105-118.

- Villalobos-Galvis, F., Arévalo, C., & Rojas, F. (2012). Adaptación del Inventario de Resiliencia ante el suicidio (SRI-25) en adolescentes y jóvenes de Colombia. *Rev Panam Salud Publica*, 31(3), 233-239.
- Voelkl, K. (1996). Measuring students' identification with school. *Educational and Psychological Measurement*, 56(5), 760-770.
- Wayson, W., Michell, P. G., & Landis, D. (1988). *Up form excellence: The impact of the excellence movement on schools*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. NY: The free press.
- Yangyang, L., & Zuhong, L. (2011). Chinese High School Students' Academic Stress and Depressive Symptoms: Gender and School Climate as Moderators. *Stress & Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 28, 340-346.
- Zaitegui, N. (2010). La educación en y para la convivencia en España. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en la educación*, 8(3), 93-132.
- Zullig, K., Collins, R., Ghani, N., Patton, J., Scott Huebner, E., & Ajamie, J. (2014). Psychometric support of the school climate measure in a large, diverse sample of adolescents: a replication and extension. *Journal School Health*, 84, 82-90.
- Zullig, K., Huebener, E., & Patton, J. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychol Sh*, 48(2), 133-145.
- Zuñiga, L., & Enriquez, G. (2004). Educación para la paz y educación de adultos. La búsqueda de la relevancia. *Decisio*(7), 1-8.

Apéndice

Apéndice A. Instrumentos para la medición de la convivencia escolar

Nombre	Autor(es), año	Nivel educativo	Principales dimensiones o rasgos que explora	Origen	Índices de consistencia interna (alfa de Cronbach)
Inventario de clima escolar (School Climate and Contest Inventory, SCCI)	Wayson, Michell, y Landis, 1988	Preparatoria	Trabajo en equipo Participación en la toma de decisiones Sentido de pertenencia Disciplina y normas Métodos de enseñanza Atención a comportamientos antisociales Uso de las instalaciones físicas para la mejora del aprendizaje y las relaciones Relación con los padres y la comunidad	Estados Unidos	Excelente
Encuesta del clima escolar y seguridad de las escuelas de California (The California School Climate and Safety Survey, CSCSS)	Furlong, Morrison, y Boles, 1991	Secundaria Preparatoria	Peligro escolar Clima escolar Victimización escolar	Estados Unidos	-----

Escala sobre el sentido pertenencia escolar (Psychological Sense of School Membership scale, PSSM)	Goodenow,1993	Secundaria Preparatoria	Sentido de pertenencia	Estados Unidos	-----
Escala del comportamiento social escolar	Merrell, 1993	Preescolar Primaria Secundaria	Habilidades interpersonales Habilidades de autogestión Habilidades académicas	Estados Unidos	-----
Cuestionario de identidad escolar	Voelkl,1996	Secundaria	Sentido de pertenencia	Estados Unidos	-----
Mi inventario de Clase (My class inventory, MCI)	Dunn y Harris,1998	Primaria	Satisfacción Fricción Competencia Dificultad Cohesión	Estados Unidos	De pobre a bueno
Medida del clima escolar (The School Climate Measure, SCM)	Zullig, Huebener, y Patton, 2011	Secundaria	Relaciones positivas entre los profesores y los alumnos Vínculo con la escuela Soporte académico Orden, disciplina y medio ambiente físico Ambiente social escolar Exclusión y privilegios Satisfacción académica	Estados Unidos	De cuestionable a excelente
	Zullig, Collins, Ghani, Patton, Scott Huebner, y Ajamie, 2014		Relaciones positivas entre los profesores y los alumnos Soporte académico Orden y disciplina Medio ambiente físico		De cuestionable a excelente
Cuestionarios de convivencia escolar	Ortega y Del Rey, 2003	Primaria Secundaria	Calidad de las relaciones interpersonales Participación en el centro Naturaleza y gestión y de las normas Conflictos y problemas de indisciplina, Disruptividad y violencia Implicación del personal	España	-----
Cuestionario de Convivencia Escolar	Jares, 2005	Secundaria	Conflicto, disciplina y convivencia Violencia Estrategias para favorecer la convivencia y la resolución de conflictos	España	-----

Cuestionarios de convivencia escolar ARARTEKO	Ararteko, 2006	Secundaria	Normas Desarrollo de las capacidades sociales y emocionales y a la educación moral Colaboración con las familias	España	-----
Cuestionario del Clima Social del Centro Escolar (CECSCE)	Trianes, De la Morena, Infante, y Raya, 2006	Secundaria	Clima del centro Clima del profesor	España	Aceptables
Cuestionario del Clima Social del Centro Escolar (CECSCE)	Trianes, De la Morena, Infante, y Raya, 2006	Secundaria	Clima del centro Clima del profesor	España	Aceptables
Cuestionario de Dificultades en la Convivencia Escolar (adaptado)	Cangas et al., 2007	-----	Enfrentamientos entre alumnos profesores	España	Bueno
			Carencia de la existencia de normas claras de convivencia	Austria	Aceptable
			Malas palabras en clase Insultos por los alumnos Pelears entre alumnos Existencia de grupos que no se llevan bien Integración	Francia	Aceptable
			Los profesores van cada uno a lo suyo Los alumnos piensan que los profesores no los entienden Motivación Uso o presencia de objetos de agresión Consumo o presencia de drogas Problemas de convivencia intercultural	Hungría	Bueno
Cuestionario sobre problemas convivencia escolar (CPCE-P)	Peralta et al., 2007	Secundaria	Agresividad y comportamiento antisocial (bullying) Disrupción e indisciplina Intimidación a los profesores y comportamiento sexual Uso de drogas Hablar mal de los compañeros de clase Comportamiento antisocial, robos y engaño Ser víctima de bullying	España	Excelente

Cuestionario sobre problemas convivencia escolar (CPCE-P)	De la Fuente et al., 2012	Secundaria	Bullying Indiferencia académica Comportamiento agresivo hacia los profesores Disrupción e indisciplina Violencia antisocial y severa	España	Excelente
Cuestionario sobre problemas convivencia escolar (CPCE-A)	De la Fuente et al., 2009	Secundaria	Desinterés académico Conducta agresiva contra iguales Conducta agresiva del profesorado contra el alumnado Conducta agresiva contra el profesorado Antisocial o violencia grave Disrupción e indisciplina	España	Excelente
Escala de Clima Social del Aula (CES)	Pérez, Ramos, y López, 2009	Primaria Secundaria	Relación, interés y comunicación Cohesión y satisfacción del grupo Competitividad	España	Bueno Excelente
Cuestionario FACOES: Familia-Centro y su influencia en la Convivencia Escolar	Cerezo et al., 2010	Primaria Secundaria Bachillerato	Conocimiento de la normativa e implicación Posibles causas de los problemas de convivencia escolar Medidas para la mejora de la convivencia	España	Bueno
Cuestionario de Convivencia Escolar	Díaz-Aguado et al., 2010	Secundaria	La calidad de la convivencia Obstáculos a la convivencia en las relaciones entre estudiantes Otros obstáculos a la convivencia Condiciones del centro educativo para construir y mejorar la convivencia Otros indicadores	España	De inaceptable a excelente
Cuestionario de Medidas para la Mejora de la Convivencia en Educación Primaria - Cuestionario M-EP	Álvarez-García, Núñez, y Dobarro, 2012	Primaria	Difusión de normas y sanciones entre las familias Difusión de normas y sanciones entre el alumnado Consenso de normas de aula Educación en valores Resolución de conflictos	España	De cuestionable a aceptable

Escala de convivencia escolar	Ortega-Ruiz et al., 2013	Secundaria	Gestión interpersonal positiva Victimización Disruptividad Red social de iguales Agresión Ajuste normativo Indisciplina Desidia docente	España	De aceptable a excelente
Encuesta de invitación escolar-revisada (Inviting School Survey-Revised, ISS-R)	K M y Yuen, 2011	Secundaria	Personas Lugares Procesos Políticas y programas	China	Excelente
Escala de clima escolar (adaptación)	Yangyang y Zuhong, 2011	Preparatoria	Relación profesor-estudiante Relaciones entre estudiantes Orientación al logro Normas disciplinarias	China	De aceptable a excelente
Escala de clima escolar (adaptación)	Liu y Lu, 2011 Liu, 2012	Preparatoria	Relación profesor-alumno Relación alumno-alumno Características físicas y los recursos de apoyo	China	Bueno De aceptable a excelente
Escala de Evaluación del Clima Social Escolar, ECLIS	Arón y Milicic, 1999	-----	Fortalezas y debilidades en la relación con sus profesores y sus compañeros Satisfacción de la escuela como institución Satisfacción con la infraestructura	Chile	-----
Escala de Evaluación del Clima Social Escolar, ECLIS	Arón, Milicic, y Armijo, 2012		Fortalezas y debilidades en la relación con sus profesores, sus compañeros Percepción y satisfacción de la escuela como institución Satisfacción con la infraestructura Bullying		De cuestionable a bueno
Escala de Clima Escolar	López et al., 2014	Primaria Secundaria	Normas claras Participación y apoyo de profesores Victimización por pares y por el personal de la escuela Porte de armas en la escuela Conductas de riesgo Evaluación de violencia escolar y convivencia escolar	Chile	Bueno
Escala de clima escolar	Caso, Salgado, Rodríguez, y Urías, 2010	Secundaria	Relación entre alumnos Relación alumno-profesor Relación alumno-director Ambiente escolar	México	Bueno

Cuestionario de Convivencia Escolar	Chaparro, Caso y Fierro, 2012 Caso et al., 2013	Secundaria	Inclusión Democracia Paz	México	Excelente Excelente
Olweus bully/victim questionnaire (OBVQ)	Olweus, 1978	Secundaria	Acoso físico Acoso verbal Acoso indirecto Discriminación racial Acoso sexual Actitud pro-bullying Actitud pro-víctima	Noruega	Bueno
Encuesta de invitación escolar-revisada (Inviting School Survey-Revised, ISS-R)	Smith, 2005	-----	Personas Lugares Procesos Políticas y programas	Australia	De aceptable a bueno
Escala clima social escolar	Cemalcilar, 2009	Secundaria	Relación profesor-alumno Relación administrador-alumno Relación entre iguales Entorno físico del aula y la escuela en general Recursos de apoyo dentro y fuera de la clase de actividades Frecuencia de los incidentes de violencia Sentido de pertenencia en la escuela	Turquía	De cuestionable a bueno
Cuestionario de Convivencia Escolar	López de Mesa, Carvajal-Catillo, Soto-Godoy, y Urrea-Roa, 2013	Secundaria Preparatoria	Clima escolar Agresión o maltrato en estudiantes y profesores	Colombia	-----
Cuestionario sobre percepción de conflictos en el aula	Trianes y Muñoz, 1994	Primaria	Agresividad física y verbal Victimización Desinterés en clase Indisciplina	-----	-----

Cuestionario de victimización de la niñez	Finkelhor, Ormrod, Turner, y Hamby, 2005	-----	Delincuencia Maltrato Victimización por pares y hermanos Victimización sexual Testigo y exposición a la violencia	-----	-----
-------------------------------------------	------------------------------------------	-------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------	-------

Nota: los valores de los índices de consistencia interna fueron asignados con base en la escala del alfa de Cronbach de George y Mallery (2003): >.9 excelente; >.8 bueno; >.7 aceptable; >.6 cuestionable; >.5 pobre; <.5 inaceptable.

----- No se presenta información.

Apéndice B. Ítems modificados por expresarse en pregunta, por aspectos gramaticales y semánticos

ítem original	Expresado en pregunta	Aspecto gramatical	Aspecto semántico	ítem modificado
Los estudiantes se ayudan entre sí, aunque no sean amigos		1		Los estudiantes de esta escuela se ayudan entre sí, aunque no sean amigos(as)
Los estudiantes que pertenecen a distintos grupos o pandillas se llevan bien		1	1	Los estudiantes de esta escuela se llevan bien sin importar que pertenezcan a diferentes grupos
Se aprende cooperando entre estudiantes		1		En esta escuela los estudiantes cooperan con los demás
Hay peleas entre estudiantes		1		En esta escuela es común que se peleen los estudiantes
Hay bandas en el centro que perjudican la convivencia		1	1	En esta escuela hay estudiantes que afectan la convivencia.
Les interesa nuestro bienestar		1		A los profesores de esta escuela les interesa el bienestar de los estudiantes
Tratan a los estudiantes de manera justa		1		Los profesores de esta escuela tratan a los estudiantes de manera justa
Podemos contar con ellos o ellas para resolver un conflicto de forma justa		1		Los profesores de esta escuela ayudan a resolver los conflictos de los estudiantes
Tenemos confianza y respeto mutuo		1		Los profesores de esta escuela respetan a los estudiantes
Los estudiantes llegan tarde a clase sin justificación		1		Los estudiantes llegan tarde al salón de clase

Los estudiantes se enfrentan al profesor o profesora	1		Los estudiantes interrumpen a los profesores(as) en clase
Contesta mal a algunos estudiantes	1		Los profesores le faltan el respeto a los estudiantes
Impide participar a algunos estudiantes	1		Los profesores no dejan participar a algunos estudiantes
Tiene manía a algunos estudiantes	1	1	A los profesores les caen mal algunos estudiantes
Grita	1		Los profesores gritan a los estudiantes en clase
Intimida con amenazas sobre las calificaciones	1		Los profesores(as) amenazan con bajar calificaciones a los estudiantes
Ofende o humilla (a algunos estudiantes)	1		Los profesores ofenden o humillan a los estudiantes
Se escucha la opinión de los estudiantes para cambiar las normas	1		En esta escuela se toma en cuenta la opinión de los estudiantes
Los estudiantes que provienen de otras culturas o países encuentran en los profesores la atención adecuada	1		En esta escuela los estudiantes que provienen de grupos étnicos son tratados con respeto por sus compañeros(as) y profesores(as).
Se trabaja con eficacia para superar el machismo			En esta escuela nos enseñan a respetar a las personas sin importar su orientación sexual.
Se realizan actividades que tratan sobre la violencia contra las mujeres (cómo se inicia y evoluciona, por qué se produce...)	1		En esta escuela aprendemos a evitar la violencia y sus diferentes manifestaciones.
Aprendemos a practicar la igualdad entre hombres y mujeres			En esta escuela practicamos la igualdad entre hombres y mujeres

Los estudiantes que tienen necesidades especiales encuentran el apoyo	1		En esta escuela los estudiantes que tienen necesidades especiales cuentan con el apoyo sus compañeros(as) y profesores(as).
Defender nuestros derechos	1		En esta escuela nos enseñan a defender nuestros derechos
Cumplir con nuestros deberes	1	1	En esta escuela nos enseñan a cumplir con nuestras responsabilidades
Respetar los derechos humanos	1		En esta escuela nos enseñan la importancia de convivir de manera pacífica
Entender a personas que piensan de otra manera	1		En esta escuela nos enseñan a respetar a las personas sin importar su religión.
Mi familia viene a las reuniones que convoca el tutor o tutora	1		Mis padres o tutores asisten a las reuniones que convoca la escuela
Mi familia colabora con actividades extraescolares	1		Mis padres o tutores participan en las distintas actividades que se organizan en la escuela
Existe una buena comunicación entre mi familia y los profesores y profesoras	1		Existe una buena comunicación entre mis padres o tutores con los profesores(as) de esta escuela
¿Has sufrido acoso durante últimos dos meses?		Sí	He sufrido acoso por algún compañero
¿Has acosado tú a otros compañeros durante los últimos dos meses?		Sí	He acosado a otro compañero
Me ignoran	1		Mis compañeros(as) me ignoran
Me rechazan	1		Mis compañeros(as) me rechazan

Me impiden participar	1		Mis compañeros(as) me impiden participar
Me insultan, me ofenden o ridiculizan	1		Mis compañeros(as) me insultan, me ofenden o ridiculizan
Hablan mal de mí	1		Mis compañeros(as) hablan mal de mí
Me rompen o me roban cosas	1		Mis compañeros(as) me rompen o me roban cosas
Me pegan	1		Mis compañeros(as) me golpean
Me amenazan para meterme miedo	1	1	Mis compañeros(as) me amenazan
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles tareas,...)	1		Mis compañeros(as) me obligan a hacer cosas que no quiero (traer dinero, hacerles tareas,...)
Me intimidan con frases o insultos de carácter sexual	1		Mis compañeros(as) me intimidan con frases o insultos de carácter sexual
¿Has recibido mensajes a través de Internet o de teléfono móvil en los que te insultaran, amenazaran, ofendieran o asustaran?		Sí	Mis compañeros(as) me envían mensajes a través de internet o teléfono celular en los que me insultan u ofenden
¿Han difundido fotos o imágenes tuyas por Internet o teléfono móvil para obligarte a hacer después algo que no querías con amenazas?		Sí	Mis compañeros(as) han difundido videos o imágenes mías por Internet o teléfono celular para utilizarlas en mi contra
Me obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiero participar	1		Mis compañeros(as) me obligan a participar en situaciones de carácter sexual en las que no quiero

Ignorándole	1	Ignorar a algún compañero(a)
Rechazándole	1	Rechazar a algún compañero(a)
Impidiéndole participar	1	Impedir la participación de algún compañero(a) en clase
Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole	1	Insultar, ofender o ridiculizar a algún compañero(a)
Hablando mal de él o ella	1	Hablar mal de algún compañero(a)
Rompiéndole o robándole las cosas	1	Romper o robar cosas a algún compañero(a)
Pegándole	1	Golpear a algún compañero(a)
Amenazándole para meterle miedo	1	Amenazar a algún compañero(a)
Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles tareas)	1	Obligar a algún compañero(a) a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles tareas)
Intimidándole con frases o insultos de carácter sexual	1	Intimidar a algún compañero(a) con frases o insultos de carácter sexual
Obligándole con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar	1	Obligar a algún compañero(a) con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar
¿Has grabado a algún compañero o compañera en móvil o vídeo para utilizarlo contra él o ella?	Sí	Grabar o tomar fotografías a algún compañero(a) para utilizarlo en su contra.
¿Has grabado a algún compañero o compañera en móvil o vídeo para obligarle después a algo que no quería con amenazas?	Sí	Grabar o tomar fotografías a algún compañero(a) para obligarle a que haga algo.

¿Has enviado mensajes a través de internet o de teléfono móvil en los que se insultara, amenazara, ofendiera o asustara a algún compañero o compañera?	Sí			Enviar mensajes a través de internet o de teléfono celular en los que se insulta u ofende a algún compañero(a)
¿Has difundido fotos o imágenes por internet o móvil de algún compañero o compañera para utilizarlo contra él o ella?	Sí			Difundir videos o imágenes de algún compañero(a), por internet o teléfono celular, para utilizarlas en su contra
Me ignoran		1		Los profesores ignoran a los estudiantes.
Me rechazan		1		Los profesores rechazan a los estudiantes.
Ignorándole		1		En esta escuela los estudiantes ignoran a los profesores(as)
Rechazándole		1		En esta escuela los estudiantes rechazan a los profesores(as)
Despreciándole		1	1	En esta escuela los estudiantes se burlan de los profesores(as)
Enfrentándome con él o ella		1	1	Los estudiantes confrontan a los profesores(as) en clase
Contestándole mal		1		Los estudiantes le faltan el respeto a los profesores(as) en clase
Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole		1		En esta escuela los estudiantes insultan, ofenden o ridiculizan a los(as) profesores(as)
Los/as estudiantes escuchan con atención lo que dice el profesor o profesora		1		Los estudiantes ignoran a los(as) profesores en el salón de clases.
Rompiéndole o robándole sus cosas		1		En esta escuela los estudiantes rompen o roban cosas a los profesores(as)
Amenazándole para meterle miedo		1		En esta escuela los estudiantes amenazan a los profesores(as)
Agrediéndole físicamente.		1		En esta escuela los estudiantes agreden físicamente a los profesores(as)
Total	8	70	7	

Apéndice C. Cuestionario de Convivencia Escolar modificado

1. A continuación se te presentan una serie de afirmaciones acompañadas de diferentes opciones de respuesta. Selecciona la opción que mejor represente tu opinión.

Afirmaciones		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1.1	En esta escuela los estudiantes cooperan con los demás.				
1.2	Los estudiantes de esta escuela se llevan bien sin importar que pertenezcan a diferentes grupos.				
1.3	Los estudiantes de esta escuela se ayudan entre sí aunque no sean amigos(as).				
1.4	En esta escuela es común que se peleen los estudiantes.				
1.5	En esta escuela hay estudiantes que afectan la convivencia.				
1.6	Los profesores de esta escuela respetan a los estudiantes.				
1.7	A los profesores de esta escuela les interesa el bienestar de los estudiantes.				
1.8	Los profesores de esta escuela tratan a los estudiantes de manera justa.				
1.9	Los profesores de esta escuela ayudan a resolver los conflictos de los estudiantes.				
1.10	En esta escuela existe buena relación entre los(as) profesores(as) y estudiantes.				
1.11	Mis padres o tutores asisten a las reuniones que convoca la escuela.				
1.12	Mis padres o tutores participan en las distintas actividades que se organizan en la escuela.				
1.13	Existe una buena comunicación entre mis padres o tutores con los(as) profesores(as) de esta escuela.				
1.14	En esta escuela nos enseñan a defender nuestros derechos.				
1.15	En esta escuela nos enseñan a cumplir con nuestras responsabilidades.				
1.16	En esta escuela nos enseñan la importancia de convivir de manera pacífica.				
1.17	En esta escuela se toma en cuenta la opinión de los estudiantes.				

1.18	En esta escuela practicamos la igualdad entre hombres y mujeres.				
1.19	En esta escuela los estudiantes que provienen de grupos étnicos son tratados con respeto por sus compañeros(as) y profesores(as).				
1.20	En esta escuela los estudiantes que tienen necesidades especiales cuentan con el apoyo sus compañeros(as) y profesores(as).				
1.21	En esta escuela nos enseñan a respetar a las personas sin importar su religión.				
1.22	En esta escuela aprendemos a evitar la violencia y sus diferentes manifestaciones.				
1.23	En esta escuela nos enseñan a respetar a las personas sin importar su orientación sexual.				

2. A continuación se te presentan una serie de afirmaciones acompañadas de diferentes opciones de respuesta. Selecciona la opción que mejor represente la frecuencia con que se presentan cada una de estas situaciones en tu escuela.

Afirmaciones		Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
2.1	En esta escuela los estudiantes ignoran a los(as) profesores(as).				
2.2	En esta escuela los estudiantes rechazan a los(as) profesores(as).				
2.3	En esta escuela los estudiantes se burlan de los(as) profesores(as).				
2.4	En esta escuela los estudiantes insultan, ofenden o ridiculizan a los(as) profesores(as).				
2.5	En esta escuela los estudiantes roban cosas a los(as) profesores(as).				
2.6	En esta escuela los estudiantes amenazan a los(as) profesores(as).				
2.7	En esta escuela los estudiantes agreden físicamente a los(as) profesores(as).				
2.8	Los(as) profesores(as) le faltan el respeto a los estudiantes.				
2.9	Los(as) profesores(as) no dejan participar a algunos estudiantes en la clase.				
2.10	A los(as) profesores(as) les caen mal algunos estudiantes.				
2.11	Los(as) profesores(as) gritan a los estudiantes en clase.				

2.12	Los profesores(as) amenazan con bajar calificaciones a los estudiantes que se portan mal.				
2.13	Los(as) profesores(as) ofenden o humillan a los estudiantes.				
2.14	Los(as) profesores(as) ignoran a los estudiantes.				
2.15	Los(as) profesores(as) rechazan a los estudiantes.				
2.16	Los estudiantes interrumpen a los(as) profesores(as) en clase.				
2.17	Los estudiantes confrontan a los(as) profesores(as) en clase.				
2.18	Los estudiantes ignoran a los(as) profesores en el salón de clases.				
2.19	Los estudiantes le faltan el respeto a los(as) profesores(as) en clase.				
2.20	Los estudiantes llegan tarde al salón de clase.				

3. A continuación se te presentan una serie de afirmaciones acompañadas de diferentes opciones de respuesta. Al responder, piensa en si alguna de estas situaciones se ha presentado en el actual grado escolar (tercero de secundaria).

Afirmaciones		Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
3.1	He sufrido acoso por algún(a) compañero(a).				
3.2	Mis compañeros(as) me ignoran.				
3.3	Mis compañeros(as) me rechazan.				
3.4	Mis compañeros(as) me impiden participar en clase.				
3.5	Mis compañeros(as) me insultan, me ofenden o ridiculizan.				
3.6	Mis compañeros(as) hablan mal de mí.				
3.7	Mis compañeros(as) me rompen o me roban cosas.				
3.8	Mis compañeros(as) me golpean.				
3.9	Mis compañeros(as) me amenazan.				
3.10	Mis compañeros(as) me obligan a hacer cosas que no quiero (traer dinero, hacerles tareas).				
3.11	Mis compañeros(as) me han grabado video o tomado fotografías para utilizarlo en mi contra.				

3.12	Mis compañeros(as) me envían mensajes a través de internet o teléfono celular en los que me insultan u ofenden.				
3.13	Mis compañeros(as) han difundido videos o imágenes mías por Internet o teléfono celular para utilizarlas en mí contra.				
3.14	Mis compañeros(as) me intimidan con frases o insultos de carácter sexual.				
3.15	Mis compañeros(as) me obligan a participar en situaciones de carácter sexual en las que no quiero				

4. A continuación se te presentan una serie de afirmaciones acompañadas de diferentes opciones de respuesta. Al responder, piensa en si has participado en alguna de estas situaciones en al actual grado escolar (tercero de secundaria).

Afirmaciones		Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
4.1	He acosado a otro(a) compañero(a).				
4.2	Ignorar a algún compañero(a).				
4.3	Rechazar a algún compañero(a).				
4.4	Impedir la participación de algún compañero(a) en clase.				
4.5	Insultar, ofender o ridiculizar a algún(a) compañero(a).				
4.6	Hablar mal de algún(a) compañero(a).				
4.7	Romper o robar cosas a algún(a) compañero(a).				
4.8	Golpear a algún(a) compañero(a).				
4.9	Amenazar a algún(a) compañero(a).				
4.10	Obligar a algún compañero(a) a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles tareas).				
4.11	Grabar video o tomar fotografías a algún(a) compañero(a) para utilizarlo en su contra.				
4.12	Grabar video o tomar fotografías a algún(a) compañero(a) para obligarle a que haga algo.				
4.13	Enviar mensajes a través de internet o de teléfono celular en los que se insulta u ofende a algún(a) compañero(a).				
4.14	Difundir por internet o teléfono celular videos o imágenes de algún(a) compañero(a) para utilizarlas en su contra.				
4.15	Intimidar a algún(a) compañero(a) con frases o insultos de carácter sexual.				
4.16	Obligar a algún compañero(a) con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar.				

Apéndice D. Cuestionario de Convivencia Escolar adaptado y reducido

Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo



CUESTIONARIO DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Presentación

El Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) perteneciente a la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) se encuentra realizando una investigación en las escuelas secundarias de Baja California y otras entidades del país con la pretensión de describir lo que está sucediendo en torno al tema de la convivencia escolar. Por lo anterior, solicitamos de tu participación ayudándonos a responder el siguiente cuestionario con toda honestidad y de forma anónima (no pediremos nos proporciones tu nombre por lo que nadie sabrá lo que tú contestaste). Apóyate en la hoja de respuestas que acompaña este cuestionario. El cuestionario se encuentra integrado por cinco apartados: 1) Relaciones entre tus profesores y tú; 2) Relaciones entre tu familia y la escuela; 3) Acoso escolar; 4) Conductas disruptivas (que alteran el orden) en la escuela y el aula; y 5) Fomento a la convivencia escolar. Agradecemos tu colaboración.

Instrucciones. A continuación se te presentan una serie de afirmaciones acompañadas de diferentes opciones de respuesta. Selecciona la opción que mejor represente tu opinión.

Afirmaciones	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. En esta escuela los estudiantes cooperan con los demás.				
2. Los estudiantes de esta escuela se llevan bien sin importar que pertenezcan a diferentes grupos.				
3. Los estudiantes de esta escuela se ayudan entre sí aunque no sean amigos(as).				
4. Los profesores de esta escuela tratan a los estudiantes de manera justa.				
5. Los profesores de esta escuela ayudan a resolver los conflictos de los estudiantes.				
6. Mis padres o tutores asisten a las reuniones que convoca la escuela.				
7. Mis padres o tutores participan en las distintas actividades que se organizan en la escuela.				
8. Existe una buena comunicación entre mis padres o tutores con los(as) profesores(as) de esta escuela.				
9. En esta escuela nos enseñan a defender nuestros derechos.				
10. En esta escuela nos enseñan a cumplir con nuestras responsabilidades.				
11. En esta escuela nos enseñan la importancia de convivir de manera pacífica.				
12. En esta escuela nos enseñan a respetar a las personas sin importar su religión.				
13. En esta escuela aprendemos a evitar la violencia y sus diferentes manifestaciones.				
14. En esta escuela nos enseñan a respetar a las personas sin importar su orientación sexual.				

Instrucciones. A continuación se te presentan una serie de afirmaciones acompañadas de diferentes opciones de respuesta. Selecciona la opción que mejor represente la frecuencia con que se presentan cada una de estas situaciones en tu escuela.

Afirmaciones	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
15. En esta escuela los estudiantes rechazan a los(as) profesores(as).				
16. En esta escuela los estudiantes insultan, ofenden o ridiculizan a los(as) profesores(as).				
17. Los(as) profesores(as) le faltan el respeto a los estudiantes.				
18. A los(as) profesores(as) les caen mal algunos estudiantes.				
19. Los profesores(as) amenazan con bajar calificaciones a los estudiantes que se portan mal.				
20. Los(as) profesores(as) ofenden o humillan a los estudiantes.				
21. Los(as) profesores(as) ignoran a los estudiantes.				
22. Los estudiantes confrontan a los(as) profesores(as) en clase.				
23. Los estudiantes ignoran a los(as) profesores en el salón de clase.				
24. Los estudiantes le faltan el respeto a los(as) profesores(as) en clase				

Instrucciones. A continuación se te presentan una serie de afirmaciones acompañadas de diferentes opciones de respuesta. Al responder, piensa en si alguna de estas situaciones se ha presentado en el actual grado escolar (tercero de secundaria).

Afirmaciones	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
25. Mis compañeros(as) me rechazan.				
26. Mis compañeros(as) me insultan, me ofenden o ridiculizan.				
27. Mis compañeros(as) me golpean.				
28. Mis compañeros(as) me obligan a hacer cosas que no quiero (traer dinero, hacerles tareas).				
29. Mis compañeros(as) me envían mensajes a través de internet o teléfono celular en los que me insultan u ofenden.				
30. Mis compañeros(as) han difundido videos o imágenes mías por Internet o teléfono celular para utilizarlas en mi contra.				
31. Mis compañeros(as) me obligan a participar en situaciones de carácter sexual en las que no quiero.				

Instrucciones. A continuación se te presentan una serie de afirmaciones acompañadas de diferentes opciones de respuesta. Al responder, piensa en si has participado en alguna de estas situaciones en el actual grado escolar (tercero de secundaria).

Afirmaciones	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
32. Impedir la participación de algún compañero(a) en clase.				
33. Insultar, ofender o ridiculizar a algún(a) compañero(a).				
34. Romper o robar cosas a algún(a) compañero(a).				
35. Golpear a algún(a) compañero(a).				
36. Obligar a algún compañero(a) a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles tareas).				
37. Enviar mensajes a través de internet o de teléfono celular en los que se insulta u ofende a algún(a) compañero(a).				

38. Difundir por internet o teléfono celular videos o imágenes de algún(a) compañero(a) para utilizarlas en su contra.				
39. Intimidar a algún(a) compañero(a) con frases o insultos de carácter sexual.				

Apéndice E. Descriptivos de la Escala de CE adaptada y reducida

Tabla 38

Escala Clima Escolar ($k=8$)

Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
RPA 1. En esta escuela los estudiantes cooperan con los demás	3.5%	21.8%	52.1%	22.6%
RPA 2. Los estudiantes de esta escuela se llevan bien sin importar que pertenezcan a diferentes grupos	8.1%	26.2%	45.3%	20.4%
RPA 3. Los estudiantes de esta escuela se ayudan entre sí aunque no sean amigos(as).	8.5%	35.5%	41.3%	14.7%
RPA 3. Los profesores de esta escuela tratan a los estudiantes de manera justa.	4.7%	17.3%	41.8%	36.2%
RPA 4. Los profesores de esta escuela ayudan a resolver los conflictos de los estudiantes.	4.7%	17.7%	45.7%	31.8%
RFE 1. Mis padres o tutores asisten a las reuniones que convoca la escuela.	7.8%	17.6%	41.8%	32.8%
RFE 2. Mis padres o tutores participan en las distintas actividades que se organizan en la escuela.	12.3%	32.1%	39.1%	16.4%
RFE 3. Existe una buena comunicación entre mis padres o tutores con los(as) profesores(as) de esta escuela.	6.5%	18.2%	47.7%	27.7%

Tabla 39

Escala Acoso Escolar ($k=15$)

Ítem	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
PAE 4. Impedir la participación de algún compañero(a) en clase.	75.2%	18.5%	4.0%	2.3%
PAE 5. Insultar, ofender o ridiculizar a algún(a) compañero(a).	51.6%	36.2%	7.8%	4.5%
PAE 7. Romper o robar cosas a algún(a) compañero(a).	77.0%	17.4%	3.8%	1.8%
PAE 8. Golpear a algún(a) compañero(a).	65.0%	26.8%	5.8%	2.5%
PAE 10. Obligar a algún compañero(a) a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles tareas).	86.4%	8.8%	3.1%	1.7%

PAE 13. Enviar mensajes a través de internet o de teléfono celular en los que se insulta u ofende a algún(a) compañero(a).	84.1%	10.7%	3.6%	1.5%
PAE 14. Difundir por internet o teléfono celular videos o imágenes de algún(a) compañero(a) para utilizarlas en su contra.	86.4%	8.4%	3.8%	1.3%
PAE 15. Intimidar a algún(a) compañero(a) con frases o insultos de carácter sexual.	86.8%	8.6%	3.1%	1.5%
VAE 10. Mis compañeros(as) me obligan a hacer cosas que no quiero (traer dinero, hacerles tareas).	82.5%	11.2%	4.0%	2.3%
VAE 12. Mis compañeros(as) me envían mensajes a través de internet o teléfono celular en los que me insultan u ofenden.	77.5%	13.6%	6.1%	2.8%
VAE 13. Mis compañeros(as) han difundido videos o imágenes mías por Internet o teléfono celular para utilizarlas en mi contra.	78.8%	11.6%	6.4%	3.1%
VAE 15. Mis compañeros(as) me obligan a participar en situaciones de carácter sexual en las que no quiero	85.5%	8.4%	4.3%	1.8%
VAE 3. Mis compañeros(as) me rechazan.	64.3%	25.1%	8.8%	1.8%
VAE 5. Mis compañeros(as) me insultan, me ofenden o ridiculizan.	53.4%	30.9%	11.2%	4.5%
VAE 8. Mis compañeros(as) me golpean.	72.6%	17.7%	5.5%	4.3%

Tabla 40

Escala Conductas Disruptivas (k=10)

Ítem	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
CAAP 1. Los(as) profesores(as) le faltan el respeto a los estudiantes.	38.0%	39.2%	16.3%	6.6%
CAAP 2. En esta escuela los estudiantes rechazan a los(as) profesores(as).	20.9%	50.4%	23.6%	5.1%
CAAP 3. A los(as) profesores(as) les caen mal algunos estudiantes.	26.3%	33.2%	28.6%	12.0%
CAAP 4. En esta escuela los estudiantes insultan, ofenden o ridiculizan a los(as) profesores(as).	27.1%	44.8%	22.1%	6.0%
CAAP 5. Los profesores(as) amenazan con bajar calificaciones a los estudiantes que se portan mal.	17.3%	19.9%	38.3%	24.5%
CAAP 6. Los(as) profesores(as) ofenden o humillan a los estudiantes.	33.3%	41.9%	16.7%	8.1%
CAAP 7. Los(as) profesores(as) ignoran a los estudiantes.	31.2%	45.6%	16.6%	6.6%
CDA 2. Los estudiantes confrontan a los(as) profesores(as) en clase.	23.0%	36.2%	29.6%	11.2%

CDA 3. Los estudiantes ignoran a los(as) profesores en el salón de clase	21.1%	39.9%	29.0%	10.0%
CDA 4. Los estudiantes le faltan el respeto a los(as) profesores(as) en clase.	25.4%	42.8%	23.8%	8.1%

Tabla 41

Fomento a la convivencia escolar (k=6)

Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
EPCE 1. En esta escuela nos enseñan a defender nuestros derechos.	6.2%	12.7%	40.5%	40.5%
EPCE 2. En esta escuela nos enseñan a cumplir con nuestras responsabilidades.	2.8%	9.2%	47.6%	40.4%
EPCE 3. En esta escuela nos enseñan la importancia de convivir de manera pacífica.	5.3%	12.9%	45.5%	36.3%
RD 4. En esta escuela nos enseñan a respetar a las personas sin importar su religión.	3.0%	11.5%	40.5%	45.0%
RD 5. En esta escuela aprendemos a evitar la violencia y sus diferentes manifestaciones.	4.8%	21.1%	49.0%	25.1%
RD 6. En esta escuela nos enseñan a respetar a las personas sin importar su orientación sexual.	5.5%	16.1%	41.4%	37.0%

Apéndice F. Descriptivos de la Escala de CE adaptada y reducida

Tabla 42

Descriptivos por ítems de la Escala Clima Escolar de las muestras de Baja California y Querétaro

Ítems	Baja California				Querétaro			
	TDs	Ds	Ac	TAc	TDs	Ds	Ac	TAc
RPA 1. En esta escuela los estudiantes cooperan con los demás	3.50 %	21.8 0%	52.1 0%	22.6 0%	25%	57%	15%	3%
RPA 2. Los estudiantes de esta escuela se llevan bien sin importar que pertenezcan a diferentes grupos	8.10 %	26.2 0%	45.3 0%	20.4 0%	19%	49%	27%	6%
RPA 3. Los estudiantes de esta escuela se ayudan entre sí aunque no sean amigos(as).	8.50 %	35.5 0%	41.3 0%	14.7 0%	12%	45%	32%	11%
RPA 3. Los profesores de esta escuela tratan a los estudiantes de manera justa.	4.70 %	17.3 0%	41.8 0%	36.2 0%	41%	45%	9%	5%

RPA 4. Los profesores de esta escuela ayudan a resolver los conflictos de los estudiantes.	4.70 %	17.7 0%	45.7 0%	31.8 0%	42%	47%	9%	2%
RFE 1. Mis padres o tutores asisten a las reuniones que convoca la escuela.	7.80 %	17.6 0%	41.8 0%	32.8 0%	70%	26%	4%	1%
RFE 2. Mis padres o tutores participan en las distintas actividades que se organizan en la escuela.	12.3 0%	32.1 0%	39.1 0%	16.4 0%	42%	45%	11%	1%
RFE 3. Existe una buena comunicación entre mis padres o tutores con los(as) profesores(as) de esta escuela.	6.50 %	18.2 0%	47.7 0%	27.7 0%	41%	48%	10%	1%

Nota: TDs=Totalmente en desacuerdo; Ds=Desacuerdo; Ac=Acuerdo; TAc=Totalmente de acuerdo

Tabla 43

Descriptivos por ítems de la Escala Fomento a la Convivencia Escolar de las muestras de Baja California y Querétaro

Ítems	Baja California				Querétaro			
	TDs	Ds	Ac	TAc	TDs	Ds	Ac	TAc
EPCE 1. En esta escuela nos enseñan a defender nuestros derechos.	6.20 %	12.7 0%	40.5 0%	40.5 0%	42%	47%	8%	2%
EPCE 2. En esta escuela nos enseñan a cumplir con nuestras responsabilidades.	2.80 %	9.20 %	47.6 0%	40.4 0%	48%	44%	6%	1%
EPCE 3. En esta escuela nos enseñan la importancia de convivir de manera pacífica.	5.30 %	12.9 0%	45.5 0%	36.3 0%	39%	50%	10%	2%
RD 4. En esta escuela nos enseñan a respetar a las personas sin importar su religión.	3.00 %	11.5 0%	40.5 0%	45.0 0%	49%	39%	8%	4%
RD 5. En esta escuela aprendemos a evitar la violencia y sus diferentes manifestaciones.	4.80 %	21.1 0%	49.0 0%	25.1 0%	27%	52%	14%	6%
RD 6. En esta escuela nos enseñan a respetar a las personas sin importar su orientación sexual.	5.50 %	16.1 0%	41.4 0%	37.0 0%	44%	41%	10%	5%

Nota: TDs=Totalmente en desacuerdo; Ds=Desacuerdo; Ac=Acuerdo; TAc=Totalmente de acuerdo

Tabla 44

Descriptivos por ítems de la Escala Conductas Disruptivas de las muestras de Baja California y Querétaro

Ítems	Baja California				Querétaro			
	N	CN	CS	S	N	CN	CS	S
CAAP 1. Los(as) profesores(as) le faltan el respeto a los estudiantes.	38.00%	39.20%	16.30%	6.60%	6%	10%	31%	53%
CAAP 2. En esta escuela los estudiantes rechazan a los(as) profesores(as).	20.90%	50.40%	23.60%	5.10%	8%	16%	42%	34%
CAAP 3. A los(as) profesores(as) les caen mal algunos estudiantes.	26.30%	33.20%	28.60%	12.00%	12%	16%	38%	35%
CAAP 4. En esta escuela los estudiantes insultan, ofenden o ridiculizan a los(as) profesores(as).	27.10%	44.80%	22.10%	6.00%	8%	17%	42%	33%
CAAP 5. Los profesores(as) amenazan con bajar calificaciones a los estudiantes que se portan mal.	17.30%	19.90%	38.30%	24.50%	22%	26%	26%	25%

CAAP 6. Los(as) profesores(as) ofenden o humillan a los estudiantes.	33.30%	41.90%	16.70%	8.10%	9%	9%	29%	53%
CAAP 7. Los(as) profesores(as) ignoran a los estudiantes.	31.20%	45.60%	16.60%	6.60%	8%	14%	35%	42%
CDA 2. Los estudiantes confrontan a los(as) profesores(as) en clase.	23.00%	36.20%	29.60%	11.20%	7%	21%	37%	35%
CDA 3. Los estudiantes ignoran a los(as) profesores en el salón de clase	21.10%	39.90%	29.00%	10.00%	11%	22%	43%	24%
CDA 4. Los estudiantes le faltan el respeto a los(as) profesores(as) en clase.	25.40%	42.80%	23.80%	8.10%	9%	18%	38%	35%

Nota: N=Nunca; CN=Casi nunca; CS=Casi siempre; S=Siempre

Tabla 45

Descriptivos por ítems de la Escala Acoso Escolar de las muestras de Baja California y Querétaro

Ítems	Baja California				Querétaro			
	N	CN	CS	S	N	CN	CS	S
VAE 8. Mis compañeros(as) me golpean.	72.60%	17.70%	5.50%	4.30%	4%	6%	11%	79%
VAE 10. Mis compañeros(as) me obligan a hacer cosas que no quiero (traer dinero, hacerles tareas).	82.50%	11.20%	4.00%	2.30%	5%	9%	28%	58%
VAE 12. Mis compañeros(as) me envían mensajes a través de internet o teléfono celular en los que me insultan u ofenden.	77.50%	13.60%	6.10%	2.80%	3%	7%	16%	74%
VAE 13. Mis compañeros(as) han difundido videos o imágenes mías por Internet o teléfono celular para utilizarlas en mi contra.	78.80%	11.60%	6.40%	3.10%	3%	7%	21%	69%
VAE 15. Mis compañeros(as) me obligan a participar en situaciones de carácter sexual en las que no quiero	85.50%	8.40%	4.30%	1.80%	3%	4%	10%	83%
VAE 3. Mis compañeros(as) me rechazan.	64.30%	25.10%	8.80%	1.80%	4%	5%	11%	80%
VAE 5. Mis compañeros(as) me insultan, me ofenden o ridiculizan.	53.40%	30.90%	11.20%	4.50%	4%	4%	11%	80%
PAE 4. Impedir la participación de algún compañero(a) en clase.	75.20%	18.50%	4.00%	2.30%	3%	2%	11%	84%
PAE 5. Insultar, ofender o ridiculizar a algún(a) compañero(a).	51.60%	36.20%	7.80%	4.50%	4%	4%	6%	86%
PAE 7. Romper o robar cosas a algún(a) compañero(a).	77.00%	17.40%	3.80%	1.80%	3%	2%	6%	89%
PAE 8. Golpear a algún(a) compañero(a).	65.00%	26.80%	5.80%	2.50%	5%	8%	28%	60%
PAE 10. Obligar a algún compañero(a) a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles tareas).	86.40%	8.80%	3.10%	1.70%	3%	4%	31%	63%
PAE 13. Enviar mensajes a través de internet o de teléfono celular en los que se insulta u ofende a algún(a) compañero(a).	84.10%	10.70%	3.60%	1.50%	5%	6%	28%	61%
PAE 14. Difundir por internet o teléfono celular videos o imágenes de algún(a) compañero(a) para utilizarlas en su contra.	86.40%	8.40%	3.80%	1.30%	3%	3%	13%	80%
PAE 15. Intimidar a algún(a) compañero(a) con frases o insultos de carácter sexual.	86.80%	8.60%	3.10%	1.50%	2%	3%	9%	86%

Nota: N=Nunca; CN=Casi nunca; CS=Casi siempre; S=Siempre