



UPSE

**UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA
DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
INSTITUTO DE POSTGRADO
PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

TÍTULO DEL TRABAJO

Fortalecimiento del manejo de rutas y protocolos frente a situaciones
de violencia

AUTORA

Cataña Potosí, Amparo Jacqueline

TRABAJO DE TITULACIÓN EN MODALIDAD
Informe de Investigación

Previo a la obtención del grado académico de
Magister en Educación Básica

TUTOR

Lcdo. Mg. López Ramos Alex Ricardo

Santa Elena, Ecuador

Año 2026



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENINSULA
DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E
IDIOMAS
INSTITUTO DE POSTGRADO**

TRIBUNAL DE GRADO

Los suscritos calificadores, aprueban el presente trabajo de titulación, el mismo que ha sido elaborado de conformidad con las disposiciones emitidas por el Instituto de Postgrado de la Universidad Estatal Península de Santa Elena.

**Lic. William González Panchana, PhD.
COORDINADOR DEL PROGRAMA**

**Lcdo. Mg. Alex Ricardo López Ramos
TUTOR**

**Lic. María Gabriela Marín Figuera, Ph.D.
ESPECIALISTA 1**

**Lic. Regina Venet Muñoz, PhD.
ESPECIALISTA 2**

**Abg. María Rivera González, Mgtr.
SECRETARIA GENERAL
UPSE**



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENINSULA
DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E
IDIOMAS
INSTITUTO DE POSTGRADO**

CERTIFICACIÓN

Certifico que luego de haber dirigido científica y técnicamente el desarrollo y estructura final del trabajo, este cumple y se ajusta a los estándares académicos, razón por el cual apruebo en todas sus partes el presente trabajo de titulación que fue realizado en su totalidad por CATAÑA POTOSI AMPARO JACQUELINE, como requerimiento para la obtención del título de Magíster en Educación Básica.

Atentamente,

Lcdo. Mg. Alex Ricardo López Ramos
C.I. 1804629655

TUTOR



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENINSULA
DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E
IDIOMAS
INSTITUTO DE POSTGRADO**

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD

Yo, Amparo Jacqueline Cataña Potosí

DECLARO QUE:

El trabajo de Titulación, Fortalecimiento del manejo de rutas y protocolos frente a situaciones de violencia escolar, previo a la obtención del título en Magíster en Educación Básica, ha sido desarrollado respetando derechos intelectuales de terceros conforme las citas que constan en el documento, cuyas fuentes se incorporan en las referencias o bibliografías. Consecuentemente este trabajo es de mi total autoría.

En virtud de esta declaración, me responsabilizo del contenido, veracidad y alcance del Trabajo de Titulación referido.

Santa Elena, a los 15 días del mes de enero del año 2026

Amparo Jacqueline Cataña Potosí
C.I. 1718740812
AUTORA



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENINSULA
DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E
IDIOMAS
INSTITUTO DE POSTGRADO**

AUTORIZACIÓN

Yo, Amparo Jacqueline Cataña Potosí

DERECHOS DE AUTOR

Autorizo a la Universidad Estatal Península de Santa Elena, para que haga de este trabajo de titulación o parte de él, un documento disponible para su lectura consulta y procesos de investigación, según las normas de la Institución. Cedo los derechos en línea patrimoniales de la investigación con fines de difusión pública, además apruebo la reproducción de este informe de investigación dentro de las regulaciones de la Universidad, siempre y cuando esta reproducción no suponga una ganancia económica y se realice respetando mis derechos de autor.

Santa Elena, a los 15 días del mes de enero del año 2026

Amparo Jacqueline Cataña Potosí
C.I. 1718740812

AUTORA



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENINSULA
DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E
IDIOMAS
INSTITUTO DE POSTGRADO**

Certificación de Antiplagio

Certifico que después de revisar el documento final del trabajo de titulación denominado Fortalecimiento del manejo de rutas y protocolos frente a situaciones de violencia escolar, presentado por el estudiante, Amparo Jacqueline Cataña Potosí fue enviado al Sistema Antiplagio **COMPILATIO**, presentando un porcentaje de similitud correspondiente al 06%, por lo que se aprueba el trabajo para que continúe con el proceso de titulación.

The screenshot displays the COMPILATIO plagiarism detection system interface. At the top, it shows the project title: "PROYECTO DE INVESTIGACIÓN - CATANA POTOSI AMPARO JACQUELINE - copia". Below the title, there is a progress bar and a table of detected sources. The table is organized into three main categories: "Fuentes principales detectadas", "Fuentes con similitudes puntuales", and "Fuentes mencionadas (con similitudes puntuales)". Each source entry includes a small icon, the source name, and a percentage indicating the similarity score. The overall similarity score for the project is shown as 6%.

Lcdo. Mg. Alex Ricardo López Ramos
C.I. 1804629655

TUTOR

VI

AGRADECIMIENTO

Quiero expresar un profundo agradecimiento a mis estimados docentes, por apoyarme con sus conocimientos en este proceso de formación.

También a mi hermosa familia por ser ese pilar que me alentó día a día con su apoyo y la inspiración para seguir adelante y culminar con éxito esta carrera.

Finalmente agradezco a mi tutor por el acompañamiento en la realización de este proyecto.

Amparo Jacqueline Cataña Potosí

DEDICATORIA

Este trabajo está dedicado a mis tres hijos, Esmeralda, Darío y Daniela, ya que son mi inspiración en cada meta que deseo alcanzar, que sepan que cada esfuerzo vale la pena y vean en mi un ejemplo de perseverancia y amor.

Amparo Jacqueline Cataña Potosí

Índice de Contenido

CERTIFICACIÓN.....	III
DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD	IV
AUTORIZACIÓN.....	V
Certificación de Antiplagio	VI
AGRADECIMIENTO	VII
DEDICATORIA.....	VIII
Introducción.....	1
Situación problemática	1
Formulación del problema.....	1
Justificación Teórica.....	2
Objetivos.....	2
Objetivo General.....	2
Objetivos Específicos	2
Hipótesis	3
Planteamiento Hipotético	3
CAPITULO I. Fundamentos teóricos y normativos del manejo de rutas y protocolos frente a la violencia escolar	4
Contextualización de la violencia escolar y necesidad de rutas de actuación	4
Bases teóricas para el manejo institucional de rutas y protocolos.....	5

Definiciones operativas de ruta y protocolo, roles institucionales y estándares de actuación.....	7
Tipologías de violencia escolar y criterios de gravedad: oportunidad, confidencialidad, derivación y seguimiento	9
Procedimientos de notificación, matrices de decisión y formatos de registro.....	12
Instrumentos e indicadores para evaluar el manejo de rutas y protocolos	14
Capacitación docente, simulaciones y mejora continua del protocolo.....	16
CAPITULO II. Marco Metodológico.....	18
Tipo de investigación	18
Población	20
Muestra	21
Métodos, técnicas e instrumentos de recolección, procesamiento y análisis de datos (componente cuantitativo)	22
Procedimientos de recolección	24
Plan de procesamiento y análisis de datos.....	25
Instrumento de evaluación.....	27
CAPITULO III. Resultados.....	31
Dimensión 1: Conocimiento de rutas y protocolos	48
Dimensión 2: Aplicación procedimental	49
Dimensión 3: Estándares de actuación	51
Dimensión 4: Capacitación y autoeficacia docente.....	52

Resultados del manejo de rutas y protocolos: diseño, fiabilidad e índices por dimensión	53
Distribución de desempeño por categorías	55
Síntesis gráfica de resultados por dimensión (0–100)	56
CONCLUSIONES	58
RECOMENDACIONES	61

Lista de tablas

Tabla 1 Datos relevantes de la población docente de la Unidad Educativa San José La Salle	20
Tabla 2 Cuestionario Likert sobre manejo de rutas y protocolos frente a la violencia escolar – Unidad Educativa San José La Salle	28
Tabla 3. ¿Identifico con claridad todas las fases de la ruta institucional de atención?..	32
Tabla 4. ¿Conozco quiénes son los responsables y sus funciones en cada fase del protocolo?	33
Tabla 5. ¿Sé qué formularios debo completar al detectar un caso?.....	33
Tabla 6. ¿Distingo las diferencias entre notificación, intervención, derivación y seguimiento?.....	34
Tabla 7. ¿Conozco las consecuencias de no activar la ruta adecuadamente?.....	35
Tabla 8. ¿Sé a quién notificar y en qué plazo máximo debo hacerlo ante un caso?.....	36
Tabla 9. ¿Puedo completar el registro inicial sin ambigüedades?	37
Tabla 10. ¿He activado la ruta siguiendo los pasos sin dificultades?.....	37
Tabla 11. <i>¿Verifico que las acciones adoptadas queden documentadas en el expediente?</i>	38
Tabla 12. ¿Coordino con los actores internos para evitar retrabajos u omisiones?.....	39
Tabla 13. ¿Realizo la notificación el mismo día de la detección?.....	40
Tabla 14. ¿Resguardo la confidencialidad evitando filtraciones de información sensible?	41
Tabla 15. ¿Aplico medidas proporcionales a la gravedad del caso?	41
Tabla 16. ¿Identifico cuándo corresponde derivación externa y cómo gestionarla?	42

Tabla 17. ¿Aseguro el seguimiento dentro de los plazos establecidos?	43
Tabla 18. ¿Me siento preparado para activar la ruta sin demora?	44
Tabla 19. ¿He recibido formación suficiente y actualizada sobre el protocolo institucional?.....	45
Tabla 20. ¿Cuento con herramientas para manejar la conversación inicial con estudiantes y familias?.....	46
Tabla 21. ¿Confío en mi capacidad para tomar decisiones conforme al protocolo?	46
Tabla 22. ¿Dispongo de apoyo técnico cuando surgen dudas al aplicar la ruta?.....	47
Tabla 23. Estadísticos descriptivos de los índices por dimensión (0–100)	53

Lista de figuras

Figura 1 Tipologías de violencia escolar y criterios de gravedad para la actuación institucional	10
Figura 2 Registro de incidentes de violencia escolar	13
Figura 3. Resultados de la Dimensión Conocimiento de rutas y protocolos.....	49
Figura 4. Fiabilidad y casos válidos de la dimensión Aplicación procedimental	50
Figura 5. Fiabilidad y casos válidos de la dimensión Estándares de actuación	51
Figura 6. Fiabilidad y casos válidos de la dimensión Capacitación y autoeficacia docente.....	52
Figura 7. Frecuencias de las categorías de desempeño en las cuatro dimensiones correspondiente.....	55
Figura 8. Índices por dimensión (0–100) con IC del 95 %	57

Índice de Anexos

Anexo 1 Carta aval.....	76
Anexo 2 Cronograma del trabajo de investigación	76
Anexo 3 Presupuesto del trabajo de investigación.....	76
Anexo 4 Fundamentación legal.....	77
Anexo 5 Instrumentos de recolección de información.....	77

Resumen

El trabajo se organizó en tres capítulos. En el primero se delimitó la problemática del manejo de rutas y protocolos frente a la violencia escolar en la Unidad Educativa San José La Salle y se fundamentó con literatura reciente, definiendo cuatro dimensiones a evaluar: Conocimiento, Aplicación procedimental, Estándares de actuación y Capacitación/autoeficacia. En el segundo se especificó el enfoque cuantitativo con 45 docentes, cuestionario Likert de 20 ítems (5 por dimensión) y estimación de fiabilidad; las escalas mostraron consistencia alta: α Conocimiento = 0,917; α Aplicación = 0,905; α Estándares = 0,913; α Capacitación = 0,946. Las medias 1–5 se transformaron a índices 0–100 para una lectura comparativa con cortes: crítico <60, en mejora 60–79, adecuado ≥ 80 .

El capítulo de resultados reportó los índices por dimensión: Conocimiento = 75,89; Aplicación = 72,22; Estándares = 78,33; Capacitación = 71,56. La distribución por categorías mostró, respectivamente, proporciones en adecuado/en mejora/crítico: Conocimiento 51,1 %/33,3 %/15,6 %; Aplicación 48,9 %/24,4 %/26,7 %; Estándares 55,6 %/31,1 %/13,3 %; Capacitación 48,9 %/24,4 %/26,7 %. Destacaron indicadores operativos elevados en confidencialidad 88,9 %, conocer consecuencias de no activar la ruta 86,6 %, seguimiento dentro de plazo 77,8 % y notificación el mismo día 75,6 %; persistieron brechas en manejo de formularios 68,9 %, diferenciación de fases 60,0 % y criterios de derivación externa 64,5 %.

Las conclusiones señalan fortalezas en Estándares y Conocimiento y rezagos en Aplicación y Capacitación, con 26,7 % del personal en nivel crítico en estas dos últimas. Las recomendaciones priorizan estandarización operativa mediante checklists por caso, simplificación de formularios con campos obligatorios y ejemplos de llenado, microcapacitaciones cortas con simulaciones por nivel, canal de apoyo inmediato y monitoreo trimestral de cuatro indicadores: notificación en el día, registros completos, derivaciones correctas y seguimientos en plazo. La medición queda instalada como línea base para comparaciones pre–post y seguimiento anual.

Abstract

The work was organized into three chapters. The first outlined the problem of managing routes and protocols to address school violence at the San José La Salle Educational Unit and drew on recent literature. Four dimensions to be assessed were defined: Knowledge, Procedural Application, Performance Standards, and Training/Self-Efficacy. The second specified the quantitative approach with 45 teachers, a 20-item Likert questionnaire (5 per dimension), and reliability estimates. The scales showed high consistency: α Knowledge = 0.917; α Application = 0.905; α Standards = 0.913; α Training = 0.946. Means 1–5 was transformed into indices 0–100 for comparative reading with cutoffs: critical <60, improving 60–79, adequate \geq 80. The results chapter reported the indices by dimension: Knowledge = 75.89; Application = 72.22; Standards = 78.33; Training = 71.56. The distribution by categories showed, respectively, proportions in adequate/under improvement/critical: Knowledge 51.1%/33.3%/15.6%; Application 48.9%/24.4%/26.7%; Standards 55.6%/31.1%/13.3%; Training 48.9%/24.4%/26.7%. High operational indicators stood out in confidentiality 88.9%, knowing the consequences of not activating the route 86.6%, follow-up on time 77.8% and notification on the same day 75.6%. Gaps persisted in form management (68.9%), phase differentiation (60.0%), and external referral criteria (64.5%).

The findings indicate strengths in Standards and Knowledge and gaps in Application and Training, with 26.7% of staff at a critical level in the latter two. The recommendations prioritize operational standardization through case-by-case checklists, form simplification with mandatory fields and sample completion guidelines, short micro-training sessions with simulations by level, an immediate support channel, and quarterly monitoring of four indicators: same-day notification, complete records, correct referrals, and timely follow-up. This measurement is established as a baseline for pre- and post-comparisons and annual follow-up.

Introducción

Situación problemática

Según un estudio de Martínez y Rodríguez (2020), en diversas instituciones educativas del país “la ruta de atención no es aplicada de manera sistemática y existe una débil apropiación de los protocolos por parte del personal encargado”, lo que contribuye a una atención deficiente ante casos de acoso, maltrato o abuso. Estas fallas generan entornos poco seguros, afectan el bienestar emocional de los estudiantes y comprometen el derecho a una educación libre de violencia (UNICEF, 2021).

Pese a los esfuerzos normativos y operativos del Ministerio de Educación del Ecuador para prevenir y atender situaciones de violencia escolar, persisten desafíos significativos en la implementación efectiva de las rutas y protocolos institucionales. El Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-2023-00070-a, emitido el 10 de noviembre de 2023, establece los “Protocolos y Rutas de actuación frente a Riesgos Psicosociales en el Sistema Nacional de Educación”, con el objetivo de orientar en procesos de prevención integral, detección, intervención, derivación, seguimiento y reparación en casos de riesgos psicosociales detectados en el contexto educativo.

Ante este contexto es necesario fortalecer el manejo institucional de rutas y protocolos en situaciones de violencia escolar, garantizar una atención oportuna y adecuada y evitar la vulneración de derechos.

Formulación del problema

En el contexto educativo ecuatoriano, la violencia escolar constituye una preocupación constante que afecta tanto el bienestar emocional como el desarrollo integral de los estudiantes. A pesar de los esfuerzos institucionales por implementar mecanismos de prevención y atención, la aplicación efectiva de las rutas y protocolos establecidos sigue siendo limitada. Múltiples informes recabados desde distintos organismos internacionales como el Ministerio de Educación evidencian que muchos docentes y autores ignoran los modos de actuación para los casos de maltrato, acoso o abuso, lo que da como resultado respuestas tardías e inadecuadas, como el mismo caso que se evidencia en la Unidad

Educativa San José La Salle potenciar la capacidad institucional y el compromiso del personal para garantizar entornos seguros y protectores. Frente a esta realidad, surge la necesidad de responder a la siguiente interrogante: ¿Cómo fortalecer el manejo de rutas y protocolos en situaciones de violencia escolar?

Justificación Teórica

El fortalecimiento del manejo de rutas y protocolos en situaciones de violencia escolar se lo analizará desde el enfoque de derechos y fuentes bibliográficas existentes para prevenir la vulneración de estos por desconocimiento.

A pesar de que en el Ecuador existan rutas y protocolos instituidos para la atención de situaciones de violencia en el ámbito educativo, muchas instituciones presentan dificultades en su aplicación eficaz, reflejando las falencias por falta de conocimiento tanto de personal docente como administrativo y la poca articulación entre los actores involucrados de la comunidad educativa. Siendo estos factores los que limitan la protección de derechos, el uso de herramientas adecuadas para el proceso a seguir en caso de violencia y fortaleciendo los entornos educativos inseguros.

Esta problemática no solo implica la vulneración de derechos de los estudiantes, sino que también afecta directamente a los docentes, quienes muchas veces carecen del respaldo institucional y legal necesario.

Objetivos

Objetivo General

Fortalecer el manejo de rutas y protocolos en situaciones de violencia en el ámbito educativo, mediante estrategias que incluyan capacitación continua, para mejorar la prevención, detección y atención eficaz y oportuna.

Objetivos Específicos

- Analizar los fundamentos teóricos y normativos sobre el manejo de rutas y protocolos frente a situaciones de violencia escolar en la Unidad Educativa San José La Salle.

- Diseñar la metodología para diagnosticar el manejo institucional de rutas y protocolos frente a la violencia escolar en la Unidad Educativa San José La Salle.
- Evaluar los resultados del manejo institucional de rutas y protocolos frente a la violencia escolar en la Unidad Educativa San José La Salle.

Hipótesis

- La capacitación continua aumentará el conocimiento y la eficacia para la identificación y canalización de los casos de violencia escolar, con una mejor articulación entre los actores de la comunidad educativa la cual optimizará la atención integral a las víctimas de violencia escolar.

Planteamiento Hipotético

Idea a defender

Un mejor conocimiento y una aplicación responsable permite que los miembros de la comunidad educativa estén protegidos ante la vulneración de derechos.

Preguntas científicas

¿Qué son las rutas y protocolos en situaciones de violencia escolar?

¿Qué es violencia?

¿Cuáles son los tipos de violencia?

¿Quiénes son los actores de la comunidad educativa?

¿En qué consiste la aplicación eficaz de las rutas y protocolos frente a situaciones de violencia?

CAPITULO I. Fundamentos teóricos y normativos del manejo de rutas y protocolos frente a la violencia escolar

Contextualización de la violencia escolar y necesidad de rutas de actuación

La violencia escolar constituye una problemática estructural que tiene su impacto en el clima institucional, el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la violencia en el ámbito educativo limita el desarrollo integral del estudiante vulnerando el derecho a la educación inclusiva y segura (UNESCO, 2019). Esta situación se da en versiones muy diversas, que van desde agresiones físicas, hasta acoso psicológico, la hostigación verbal, la exclusión social o la violencia sexual, que pueden producirse entre iguales como desde los adultos hacia los niños y adolescentes (UNICEF, 2021). En el continente latinoamericano, la violencia escolar cuenta con unos niveles de ocurrencia realmente elevados por falta de políticas de prevención que sean sostenibles en el tiempo, por las escasas currículums formativos del profesorado o por la escasa aplicación de los protocolos que las instituciones deben seguir (Román, 2020). El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia ya avisó de la situación de que un entorno escolar inseguro genera desconfianza hacia las instituciones e incrementa las tasas de deserción o rendimiento de los estudiantes (UNICEF, 2022), de aquí que la buena gestión de las rutas de actuación haya pasado a ser un eje central de política educativa de protección de los derechos de estudiantes.

En cuanto a Ecuador, el Ministerio de Educación ha instaurado herramientas normativas y operativas para conseguir que la violencia no encuentre su sitio. El Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-2023-00070-A establece protocolos y rutas de actuación ante riesgos psicosociales en el sistema nacional de educación para plasmar dicha gestión como una guía para llevar a cabo acciones de prevención, de detección, intervención, derivación y seguimiento establecido para los casos de violencia escolar (Ministerio de Educación, 2023). No obstante, las últimas investigaciones indican que la aplicación de estos protocolos y rutas no ha sido homogénea y que hay brechas importantes en cuanto a la formación y al conocimiento de los mismos entre el personal educativo (Martínez & Rodríguez, 2020).

En este contexto, las instituciones educativas deben incrementar los mecanismos internos de atención y acompañamiento. La Unidad Educativa San José La Salle ejemplifica este escenario, ya que, aunque dispone de una formalización del procedimiento para la tramitación de casos de violencia, las rutas de actuación no se llevan a cabo tan rápida ni coordinadamente como se debería de hacer entre profesorado, departamentos de consejería e institución educativa. Esto evidencia la necesidad de consolidar estrategias de fortalecimiento que garanticen respuestas oportunas, efectivas y ajustadas al marco normativo vigente.

Bases teóricas para el manejo institucional de rutas y protocolos

La literatura empírica coincide en que los protocolos escolares adquieren eficacia cuando articulan reglas explícitas, distribución de responsabilidades y un sistema de seguimiento capaz de producir evidencias sobre tiempos de respuesta y resultados. En una actualización de su revisión también metaanálisis, Gaffney et al. (2021) muestran que los programas académicos que funcionan a partir de procedimientos estandarizados reducen consistentemente tanto la victimización como la perpetración, siempre y cuando medien formaciones del empleado sostenidos en el tiempo y coherencia institucional en la práctica cotidiana. La insistencia en estándares de funcionamiento se ve reforzada con el metaanálisis anterior donde se señala que la claridad normativa y la supervisión sistemática funcionan como núcleos de cambio en contextos diversos y con poblaciones heterogéneas lo que indicaría que la senda debe contar con la inclusión de mecanismos de denuncia, valoración del riesgo y registro trazable que permita retroalimentar el proceso de toma de decisiones pedagógicas y de gestión. Esta suerte de encuadre contrasta con aproximaciones más reactivas de carácter meramente disciplinario pues la comparación apuntada muestra que la institucionalización de procedimientos y la supervisión son condiciones para sostener los efectos más allá de la intervención puntual. Desde un punto de vista de psicología educativa, las vías de actuación tienen un sustento cuando se articulan en la evaluación temprana, en contenciones iniciales y en derivaciones a tiempo, ya que la exposición a la situación de acoso está relacionada con indicadores de malestar emocional y referidos a conductas. Lucas et al. (2022) documentan la existencia de asociaciones estables entre

experiencias de victimización y problemas de tipo internalizante y externalizante, lo que permite defender la inclusión de tamizajes breves y criterios de derivación en fases iniciales. La especificidad del ciberacoso obliga a hacer operaciones que incluyen la preservación de evidencia digital, las pautas de confidencialidad y la interrelación con servicios externos, cuando el riesgo lo requiere; Zych et al. (2016) advierten que los procedimientos generales tienden a ser insuficientes ante dinámicas en línea que aumentan la exposición y la repetición del daño. A para que perduren estas alturas, se van delineando dos líneas complementarias, la primera nos habla de la necesidad de protocolos diferenciados en función de la modalidad y de la gravedad, y la segunda va referida a la obligación de acompañar la decisión por la obligación de documentar con las previsiones sobre la proporcionalidad y la protección de tal manera que se eviten la revictimización y se garantice la trazabilidad del caso. El modelo de escuela entera sirve de ayuda para traducir los protocolos en usos cotidianos en el aula, en el patio o en la gestión directiva. Garaigordobil (2015) indica que los currículos que potencian las habilidades socioemocionales con resolución pacífica de conflictos hacen que las pautas de actuación se cumplan con mayor fidelidad y, a su vez, el alumnado se sienta mejor para tener más autoestima, acaso convirtiendo el documento de protocolo en un documento no huérfano, sino que va a formar parte de la cultura de convivencia. Esta idea se alinea con la evidencia respecto a la competencia social: Gómez et al. (2019) constatan que mayores niveles de la competencia social de forma multidimensional se asocia a menor involucramiento en el acoso y el ciberacoso, lo cual hace que las orientaciones a complementar los pasos procedimentales con acciones formativas que modelen expectativas conductuales y refuercen la autorregulación y la empatía. El contraste entre estos hallazgos y los modelos que hacen énfasis solamente en la sanción presenta la posibilidad de proponer que la ruta no solo ordene decisiones críticas, sino que vaya acompañada de la activación de recursos curriculares y de tipo socioemocional con el objetivo de prevenir la reincidencia y mejorar el clima social escolar.

En el ámbito latinoamericano, algunas investigaciones ponen de relieve la coocurrencia entre el acoso presencial y el ciberacoso y la conveniencia de contar con

respuestas integradas que contengan la oportuna notificación, medidas de protección y la coordinación interinstitucional. Herrera et al. (2017) validan prevalencias relevantes y recomiendan rutas estructurantes que enlacen detección y la comunicación con las familias o la derivación de aquellos casos que sobrepasan las capacidades de la escuela. Machimbarrena et al. (2017) detectan diferencias por curso y por sexo que justifican pautas definidas por tramo de edad y por nivel educativo con la intención de ajustar la intervención a dichos niveles y evitar los efectos iatrogénicos. En este procedimiento se suman esfuerzos de corte restaurativo que conciben la reparación y los acuerdos monitorizados como elementos del seguimiento; por su parte, Pérez et al. (2023) advierten de la disminución de incidentes y de la mejora del clima cuando estas prácticas son implementadas con criterios de elegibilidad, salvaguardias para la víctima y la capacitación previa.

De modo complementario, Alonso et al. (2025) sistematizan impactos positivos sobre bienestar emocional y cohesión grupal siempre que la implementación cuente con reglas claras, roles definidos y supervisión del cumplimiento de compromisos, lo cual dialoga con la lógica de trazabilidad y evaluación continua planteada por los metaanálisis recientes.

Definiciones operativas de ruta y protocolo, roles institucionales y estándares de actuación

En la más reciente literatura, las pautas de actuación son considerados conjuntos de decisiones que recogen la respuesta escolar para las fases de detección, valoración del riesgo, aviso, intervención, derivación y seguimiento, ya que los protocolos son esos documentos que recogen los criterios, las responsabilidades y los tiempos máximos para poder realizar cada fase concreta de nuestra actuación. La distinción es interesante porque permite el análisis de la arquitectura procedimental y la capacidad de aplicabilidad en la escuela. Como argumentan Tolmatcheff y cols. (2023), la fidelidad de implementación y la calidad en la que se ejecutan los pasos tal y como se han planificado predicen los efectos de reducción de victimización y perpetración, por eso no basta con tener un protocolo, sino que es necesario mostrar que se aplica a través de registros, retroalimentación y apoyo técnico a los equipos. Vista desde una óptica complementaria, Hall (2017) pone de

manifiesto que las políticas anti-acoso solo derivan en la conducción de procesos de intervención efectivos cuando su contenido está basado en la teoría y fundamentado en la evidencia y cuando la aplicación se sostiene en altos niveles de fidelidad y en coherencia con la cultura escolar; este hallazgo tensiona las prácticas reactivas o meramente sancionatorias, y las obliga a documentar estándares de oportunidad, confidencialidad y proporcionalidad en cada decisión.

Por lo tanto, un segundo eje básico de las rutas eficaces viene determinado por la claridad en los roles, porque a mayor claridad en lo que se tiene que hacer, en cómo se tiene que documentar y a quién se tiene que escalar un caso, mayor será la probabilidad de realizar la intervención en el momento correcto. Burger et al. (2022) sugieren que las creencias, la autoeficacia y la competencia percibida del docente condicionan tanto la detección como la elección de la respuesta, lo que hace pensar que la formación no debería limitarse a contenidos normativos, sino que debería centrarse en entrenar habilidades para detectar señales, para hablar con los estudiantes y para activar los canales formales sin dilaciones. En igual sentido, O'Brien et al. (2024) sintetizan que la intervención del profesorado se entiende en función de la gravedad percibida, de las normas del grupo, de las ayudas organizacionales, por lo que la ruta debe incluir criterios de operación que reduzcan la ambigüedad y estandaricen la notificación. Los resultados obtenidos aquí se comparan a los del autor De Luca et al. (2019), quien relaciona la competencia del profesorado con una mayor probabilidad de intervención después de un episodio de acoso y con percepciones de clima más positivas por parte del alumnado, hablando de que la ruta sólo se imbuje de realidad cuando los roles se encuentran definidos, entrenados y monitorizados de forma cotidiana.

El tratamiento de confidencialidad y de salvaguardias éticas se configura como un tercer componente definitorio porque afecta la confianza de parte de los estudiantes para reportar y la seguridad percibida habida cuenta de la intervención. Kafka et al. (2024) subrayan el hecho de que los propios alumnos son los que entienden la confidencialidad que caracteriza los procesos psicológicos que se llevan a cabo con menores, pero tiene que darlo a conocer y gestionar sus excepciones, bajo la lógica de riesgo para que el personal escolar pueda compaginar los tres elementos: protección, consignas sobre el consentimiento informado y deber de protección. En lo que se refiere a la tipificación del

maltrato, Glouchkow et al. (2022) concretan que los docentes saben mejor cuáles son las obligaciones de informar cuando tienen ideas guía y casos tipo, y poner de manifiesto que las trayectorias lleven incorporadas matrices cortas de decisiones y un formato de registro que reduzca la incertidumbre y acelere el informe. En clave de desarrollo profesional, Pas et al.(2018) indican que formaciones de simulación para detectar, prevenir y dar respuesta al bullying incrementan notablemente la identificación de situaciones y la calidad de las respuestas, lo que permite alinear la formación a los estándares procedimentales del protocolo y favorece la coherencia institucional.

La estandarización de tiempos y el seguimiento formal son el cuarto eje porque sostienen los efectos en el tiempo más allá de acciones concretas. Tolmatcheff et al. (2023) indican que la relación entre fidelidad de implementación y los resultados es sensible al seguimiento de calidad, por lo que las rutas tienen que pedir el registro de cada hito y las reuniones periódicas de caso para ajustar los planes de seguridad. En relación con la adaptación contextual, Johander et al. (2020) muestran que los equipos escolares que implementan el programa KiVa adoptan estrategias diferentes para abordar situaciones; que la consistencia entre pasos, responsabilidades y documentos para hacer el seguimiento marca la diferencia en los resultados y que por tanto la ruta tiene que incluir plantillas comunes y criterios compartidos para mantener el foco en los objetivos de protección. Por último, Burger et al. (2022) y O'Brien et al. (2024) concluyen que la calidad de la intervención mejora cuando las escuelas combinan procedimientos formales con apoyos socioemocionales y con seguimiento pedagógico, uniendo así la ruta a un enfoque de escuela entera que mitiga la variabilidad entre aulas y promueve una cultura de evaluación de las inseguridades y cuidado común.

Tipologías de violencia escolar y criterios de gravedad: oportunidad, confidencialidad, derivación y seguimiento

La literatura más reciente presenta dimensiones de la violencia escolar que permiten ajustar la ruta de actuación según la forma de agresión y el tipo de perjuicio esperado que se origina con la acción violenta. Thornberg indica que el fenómeno se articula como una red social donde interaccionan factores individuales, de grupo y organizacionales, por lo que es preciso diferenciar entre agresiones físicas y verbal, daños

relacionales por exclusión o rumor, y expresiones indirectas mediadas por la dinámica del curso, dado que cada forma imprescindirá respuestas con tiempos y responsables diferenciados (Thornberg, 2018). Este enfoque representa una oposición a visiones reduccionistas que se centran únicamente en el agresor, debido a que la construcción de roles entre espectadores, reforzadores y defensores matiza la intensidad y la persistencia del daño, y, por tanto, la manera de definir la severidad del caso, así como la urgencia con la que se activa la ruta. De otro lado, la investigación de Pouwels muestra variaciones según el grado escolar en la prevalencia y estatus social de los roles, por lo que justificamos la necesidad de ajustar la notificación y la intervención a la fase del desarrollo y al balance del poder grupal para poder flanquear la revictimización y asegurar medidas proporcionales (Pouwels et al., 2018).

Figura 1 *Tipologías de violencia escolar y criterios de gravedad para la actuación institucional*

Tipologías de violencia escolar y criterios de gravedad			
Violencia Física	Violencia Psicológica	Violencia Sexual	Violencia por Discriminación
Oportunidad	Confidencialidad	Derivación	Seguimiento

La expansión de áreas digitales requiere ampliar las tipologías y poder hacerlo hacia ciber agresiones con características que son propias de esos espacios. Hinduja y Patchin describen repertorios que van desde la hostilidad abierta y humillaciones públicas, en diferentes redes, hasta formas encubiertas como suplantación, difusión no consentida y la conducta de acoso en el tiempo libre, con un impacto acumulado por la extensibilidad del contenido y el agrandamiento del público (Hinduja y Patchin, 2018). En esta línea, Wachs et al. analizan la heterogeneidad tecnológica y muestran que la exposición varía según plataformas, combinando victimización relacional y verbal online con conductas como hacking o acceso indebido, lo que obliga a que los protocolos integren preservación de evidencia, mapeo de canales y criterios de gravedad específicos para lo digital (Wachs et al., 2020). Cuando se trata de mediación parental y entornos culturales específicos, Aljasir documenta que las estrategias familiares condicionan la forma y la frecuencia de la

denuncia y, por tanto, los pasos de derivación y la comunicación con cuidadores que debe prever la escuela para no obstaculizar la protección del estudiante (Aljasir, 2022).

Los criterios de gravedad y oportunidad se encuentran en relación con dos decisiones propias de un momento operativo: la valoración de riesgo inicial y los tiempos máximos de respuesta. Hall muestra que una buena fidelidad en la implementación de la política contra el acoso se relaciona con una menor gravedad percibida y un mejor clima siempre que el centro educativo traduzca la norma en pasos claros y con ventanas temporales bien definidas desde la recepción del aviso del acoso hasta el primer contacto con la víctima y la intervención con el grupo (Hall, 2019). respecto de la obligación de confidencialidad y el deber de informar, Mathews propone marcos de reporte obligatorio que especifican umbrales y excepciones por riesgo, un aspecto relevante para que el profesorado y los equipos psicoeducativos puedan equilibrar la protección del alumnado con la transparencia del procedimiento sin que las dilaciones que provoca la incertidumbre normativa sean las que marquen el tiempo del desarrollo del protocolo (Mathews, 2020). Para que los efectos sean duraderos, Horton sostiene que debe existir un constante seguimiento de calidad para que cada uno de esos instantes salientes del caso quede reflejado y retroalimente decisiones pedagógicas o de convivencia integrando evidencias cualitativas y cuantitativas acerca del funcionamiento real del protocolo más allá de su diseño formal (Horton, 2022).

Los tipológicos y criterios de errores son el correlato en la secuencia del camino: la identificación y el registro por violencia y riesgos cercanos a los mismos, la confidencialidad comunicada con límites que pueden comprender el alumno o la alumna, la derivación en función del daño ocasionado, el seguimiento en los acuerdos verificables, las fechas de huella. Espelage plantea una síntesis actual que relaciona la atención explícita de los componentes de ciberacoso con reducciones del acoso tradicional, y remarca que protocolos integrados y multicomponente pueden hacer emerger efectos de intervención complementarios | siempre que aseguren fidelidad de aplicación, elementos de apoyo socioemocional y supervisión de los acuerdos (Espelage, 2023).

Procedimientos de notificación, matrices de decisión y formatos de registro

La manera de traducir el protocolo en la práctica exige la existencia de procedimientos tan explícitos de detención, notificación y documentación que eliminen o minimicen al máximo la ambigüedad y garanticen respuestas rápidas y proporcionales. Fixsen et al. (2019) argumentan, utilizando los marcos de la implementación activa, que la calidad de un protocolo depende de la existencia de definiciones operativas, roles claros y “drivers” de apoyo a la implementación como la formación, el coaching y los sistemas de datos que retroalimenten en tiempo real las decisiones; en dicha lógica, cada etapa del recorrido debe definir quién detecta, cómo se registra la señal, a quién se le notifica y en qué plazo máximo, así como formularios que recojan gravedad, riesgo, medidas urgentes y acuerdos de seguimiento. El diseño de matrices de decisión se ve favorecida por la combinación de convivencia escolar y salud mental bajo un modelo de “escuela entera”, anclada empíricamente, ya que Splett et al. (2018) proponen articular la senda con modelos multinivel de tipo MTSS, de modo tal que la denuncia y el registro alimenten decisiones escalonadas en función del riesgo y la necesidad. Desde apoyos universales hasta intervenciones focalizadas y derivaciones clínicas; todo ello requiere plantillas previas que den cuenta de la causa del informe, de los indicadores de riesgo, de los contactos con la familia y de las acciones que se hayan adoptado en términos de fechas de intervención y responsables. En la misma línea, Forman et al. (2018) señalan que la documentación estandarizada como una herramienta para vincular el protocolo “de papel” con la mejora continua, ya que la documentación estandarizada hace posible la fidelidad de implementación, identificar cuellos de botella y ajustar la capacitación; sin una documentación estandarizada la escuela no puede saber si notifica a tiempo, si protege a la víctima o si la medida logra reducir el riesgo en el corto o medio plazo. Este argumento establece un vínculo con la evidencia procedente del clima escolar, en donde Bear et al. (2015) muestran que los sistemas sistemáticos de información se correlacionan positivamente con las percepciones de las normas y la seguridad en el aula, lo que, por lo tanto, legitima ante la comunidad educativa la consistencia de las respuestas y reduce la discrecionalidad en la implementación de las consecuencias y medidas de apoyo.

Los marcos conductuales positivos proveen instrumentos que la escuela puede aplicar adaptando, con el rigor correspondiente, para operacionalizar la misma

notificación, como sugieren Sugai y Horner (2020), quien proponían unir el protocolo a un PBIS-mat con matrices de expectativas, definiciones de conducta por niveles, rutas de derivación, plantillas de incidente que determinaran el cuándo un caso se cierra en el aula donde se implementan medidas pedagógicas, o bien hay que escalarlo a los equipos de apoyo o instancias externas, evitando así tanto la falta de atención en hechos graves como el desbordamiento de los canales formales en incidentes de baja intensidad. En esta línea, Algozzine et al. (2019) presentan el Tiered Fidelity Inventory como tabla de evaluación para conocer si la escuela tiene procedimientos escritos que el personal conoce o si existen calendarios para la revisión de resultados. De tal forma, la ruta no se apoya en la memoria de los individuos, sino en prácticas institucionalizadas con revisión periódica y retroalimentación pública para la comunidad escolar. Además, la convergencia entre estas sugerencias y los hallazgos de implementación nos indican que aquellas matrices de decisión deben ser breves, visibles y entrenadas a partir de casos simulados, con una evidente atención a los máximos tiempos y a las condiciones que disparan la implementación de medidas de protección inmediatas.

Figura 2 Registro de incidentes de violencia escolar

Propósito: Documentar la detección, notificación, respuesta y seguimiento de un incidente de violencia escolar, garantizando oportunidad, confidencialidad y protección de derechos.

Fecha:		Hora:	
Lugar del incidente:		Tipo de violencia:	Física <input type="checkbox"/> Psicológica <input type="checkbox"/> Sexual <input type="checkbox"/> Cibernética <input type="checkbox"/>
Gravedad:	Leve <input type="checkbox"/> Moderada <input type="checkbox"/> Grave <input type="checkbox"/>	Persona que reporta:	
Canal de notificación:	Oral <input type="checkbox"/> Escrita <input type="checkbox"/> Digital <input type="checkbox"/>		
Víctima:		Agresor(es):	
Descripción breve del hecho:.....			
Medidas inmediatas:			
Notificación interna:	<input type="checkbox"/> DECE <input type="checkbox"/> Rector/a <input type="checkbox"/> Coordinador/a <input type="checkbox"/> Inspector/a		
Derivación / Responsable:		Fecha:	
Resultado / Seguimiento:.....			
Cierre del caso:		Fecha:	
Firmas:	Docente / Reportante _____	DECE _____	Autoridad _____

El registro constituye un componente esencial en el camino de la protección de derechos y en la mejora continua. Cook et al. (2018) advierten de que la fidelidad de la implementación y la usabilidad de las prácticas fijan la orilla de toda investigación, por lo que los formatos de caso deben equilibrar el tratamiento exhaustivo con la economía cognitiva; campos cerrados para codificar modalidad y gravedad, textos breves para relatar

hechos, casillas de medidas adoptadas y una parte de seguimiento donde registramos los resultados que se pueden cotejar, como la disminución de incidentes registrados, atención a apoyos socioemocionales, acuerdos restaurativos cumplidos, etc. En la práctica cotidiana, Weist et al. (2018) subrayan que los equipos escolares mejoran la calidad de respuesta cuando combinan protocolos y registros con ciclos breves de revisión, en los que se analizan series de casos recientes, se identifican patrones de demora o de derivaciones innecesarias y se reentrena al personal con base en hallazgos, lo que ancla la ruta a un proceso de aprendizaje organizacional y no solo a cumplimiento normativo.

Instrumentos e indicadores para evaluar el manejo de rutas y protocolos

La evaluación del manejo de rutas y protocolos requiere un sistema de medición que capte tres planos complementarios: la ocurrencia de conductas de violencia, las condiciones contextuales que habilitan o inhiben dichas conductas y la calidad de la respuesta institucional. En el primer plano, los avances de la última década han consolidado instrumentos breves y con evidencia psicométrica en diferentes países. Del Rey et al. (2015) presentan el ECIPQ para el ciberacoso, que tiene escalas paralelas de perpetración y victimización que permiten estimar prevalencias por modalidad y severidad; su diseño bidimensional permite además perfilar una serie de perfiles en función del riesgo y de la coocurrencia con violencia presencial, lo que ofrece insumos para ajustar los criterios de gravedad en la ruta. En línea convergente, Ortega-Ruiz et al. (2016) promueven el EBIPQ para el acoso presencial, que incluye descripciones explícitas sobre repetición y desequilibrio de poder; su idea es que la evaluación no se derive de incidentes puntuales sino de patrones estables, además la diferenciación de roles en ambos cuestionarios permite identificar cuáles son los alumnos que alternan posiciones y que requieren un seguimiento diferenciado del protocolo.

A su vez, la medición del desarrollo del clima escolar y de las creencias del profesorado constituye un indicador proximal de la capacidad de la institución para prevenir, detectar y responder. La investigación de Konold y Cornell (2015) revela que una estructura de clima escolar en ciertas dimensiones o factores como relaciones, justicia disciplinaria y seguridad percibida se asocia a menor incidencia de acoso y con mayor reporte, lo que invita a incluir un instrumento de clima (en las líneas base y en los

seguimientos) que permita valorar si la ruta se endosa o no a una cultura protectora. Espelage et al. (2018) exponen que marcos de conducta escolar preventiva con expectativas explícitas se relacionan con la reducción de las conductas agresivas, así como con una mayor disposición docente a intervenir, por lo que los protocolos son más eficaces cuando son acompañados de mediciones de autoeficacia docente y de normas colectivas, que van a permitir una formación focalizada y el seguimiento de cambios organizacionales que no se producen en los índices de prevalencia a corto plazo.

El tercer plano exige la incorporación de indicadores de calidad de respuesta y de fidelidad de puesta en práctica que documenten la operatividad real del protocolo. Forman et al. (2018) sostienen que sin regulación estandarizada de la escuela no puede inferir si ha llegado a tiempo a la notificación, ni cuál es la protección proporcional a las víctimas, es por ello que se hace imprescindible definir métricas de oportunidad (tiempo de detección a notificación; notificación a primera medida; primera medida a un seguimiento), cobertura (porcentaje de casos con plan de seguridad) y consistencia (porcentaje de casos con evidencias documentadas de comunicación a familias de derivaciones cuando procedan); y así sostener aquella arquitectura, priorizar estimadores de consistencia interna robustos como omega frente a Alpha en escalas cortas o en escalas multidimensionales es lo que aconseja McNeish (2018); por su parte, Hayes y Coutts (2020) ahondan en la interpretación prudente del Alpha cuando los supuestos no se cumplen, lo que implica que la discusión técnica resulta imprescindible para no equivocarse a la hora de juzgar la calidad de los instrumentos que alimenta de forma continua la ruta. También en esta línea, Putnick y Bornstein (2016) proponen en lastres considerar la invarianza de la medición en función del sexo y de los grupos etarios para realizar comparaciones válidas entre los momentos y entre grupos, algo que resulta relevante si el protocolo traslada recursos extra a determinados niveles o a determinados cursos a partir de puntuaciones comparativas.

La validez de las inferencias también se beneficia de modelos de análisis acordes con la estructura real de los datos. Marsh et al. (2019) proponen el uso de modelos bifactor y aproximaciones ESEM cuando las escalas de clima o de convivencia presentan estructuras complejas con factores generales y específicos, lo que reduce sesgos y mejora la precisión de los indicadores que se usarán para tomar decisiones de mejora. Hair et al. (2019) plantean criterios de EFA/CFA y de evaluación de la validez convergente /

discriminante de EFA actualizados, a partir de criterios que resultan útiles al adaptar instrumentos de violencia o clima de aula a un contexto específico y que contribuyen a que los reportes técnicos sean más transparentes y replicables; un aspecto clave si se desea institucionalizar la propia evaluación del protocolo por encima de un proyecto concreto. La articulación de instrumentos validados de violencia, medidas de clima, normas y medidas de respuesta con análisis psicométricos e invariancia constituyen un marco robusto para evaluar si la ruta en la práctica funciona y en qué aspectos se dirigen los esfuerzos de fortalecimiento.

Capacitación docente, simulaciones y mejora continua del protocolo

El fortalecimiento del manejo de rutas y protocolos depende de un desarrollo profesional que vaya más allá de talleres breves y se sostenga en la práctica con retroalimentación experta, evidencia de aula y ciclos de seguimiento. Kraft et al. (2018) muestran, en un metaanálisis de programas de acompañamiento, que el coaching docente con objetivos claros, observación focalizada y retroalimentación frecuente produce mejoras sustantivas en la instrucción y efectos significativos en el aprendizaje, efectos que difícilmente se logran con capacitaciones puntuales sin acompañamiento en el lugar de trabajo. Esta consideración de las ventajas del coaching respecto a la formación aislada se entiende porque permite iterar objetivos concretos, modelar estrategias en contexto y adecuar la intervención a necesidades reales del aula, siendo especialmente pertinente para la escuela que busca que la actuación ante la violencia escolar no sea sólo un documento sino un conjunto estable de hábitos profesionales visibles en la cotidianidad.

Para entrenar respuestas seguras ante incidentes complejos sin poner en riesgo a estudiantes ni improvisar en situaciones reales, las simulaciones de realidad mixta están ganando terreno como un camino intermedio entre aquello que se teoriza y la actuación profesional. (Pas et al., 2023).(2018) Pañella y De la Torre explican que el entrenamiento con el uso de avatares permite a los docentes llevar a cabo la práctica de la detección de señales, la mantención de los primeros contactos para la relación con estudiantes, la toma de decisiones, la activación de notificación siguiendo protocolos escalonados, junto a la mejora de la autoeficacia, y mejorando la calidad de la respuesta; y siguiendo esta lógica, el error es pedagógico y el feedback es inmediato, produce la transferencia hacia el

contexto real, facilita la adherencia a pasos críticos como la preservación de evidencias y el registro del momento; la dinámica del entrenamiento simulado es a su vez compatible con la capacitación del equipo directivo y el equipo de presidencia cuando se llevan a cabo matrices de decisión, criterios de derivación y estándares de la confidencialidad, permitiendo reducir la variabilidad entre aulas y mejorar la coherencia institucional.

La formación adquiere todo su sentido cuando se lleva a cabo en el marco de esquemas de mejora continua que articulen objetivos explícitos, frecuencias de mediciones y pruebas a pequeña escala de los cambios, convenidos previamente, en oposición a intervenciones a gran escala y no medibles, a una simple exposición a las mismas. En este sentido, la ciencia de la mejora nos sugiere trabajar en comunidades de práctica apoyadas en Plan-Do-Study-Act; la idea de ello es probar el encaje del protocolo, observar el rendimiento mediante los indicadores de operación, únicamente escalar aquello que se ha demostrado efectivo; toda ella trata de reconocer la naturaleza misma de la complejidad de los sistemas escolares y no se deja llevar por la ilusión de que las soluciones universales son posibles, de su prioridad de ajustar la solución a las características del contexto mediante datos y aprendizaje colaborativo.

Una revisión reciente concluye que los marcos de mejora funcionan cuando los problemas de práctica están bien definidos, cuando se construyen medidas que son sensibles a corto plazo y cuando estas rutinas de aprendizaje organizacional trascienden a las personas y quedan ancladas en los procesos (Garet et al., 2021).

A nivel de diseño del desarrollo profesional hay evidencia bastante consistente que converge hacia un conjunto de principios prácticos: claridad de los objetivos, centrar el contenido y las tareas auténticas, modelado, práctica guiada, retroalimentación específica y seguimiento en el tiempo. Sims (2021) establece que los programas formativos que resultan más efectivos dan cuenta de la existencia de una teoría del cambio, interrelacionan las sesiones formativas con el ensayo en aula y ofrecen mecanismos de observación y de feedback bajo criterios compartidos, mientras que Sims (2022) acepta la existencia de una síntesis teórica en la que, entre el contenido, la práctica deliberada y el diagnóstico formativo, se articulen y generen prácticas eficaces que den lugar a cambios medibles y sostenibles. Este conocimiento se articula con la no menos importante necesidad de que la

escuela disponga de instrumentos y rutinas de poder contar con datos que permitan a los docentes y equipos poder revisar, periódicamente, tiempos de notificación, calidad del registro o cumplimiento de planes de seguridad, completando así el ciclo entre la formación, su implementación y los resultados.

Finalmente, la ciencia de la mejora en educación incorpora criterios para evidenciar y aprender de la implementación en la práctica del protocolo en situaciones reales, así como Odell (2025) determina que los ciclos PDSA ayudan a depurar definiciones operativas, a captar cuellos de botella o bien a estabilizar prácticas antes de escalarlas, reduciendo el riesgo de derivaciones futuras cuando el protocolo se expande a más aulas o sedes. Esta mirada puede ser especialmente convergente para la Unidad Educativa San José La Salle, dado que la combinación coaching-simulación-mejora continua, podría facilitar la instalación de capacidades internas, la reducción de la dependencia de la formación externa esporádica y asegurar que cualquier modificación en el procedimiento deba ser probada, medida y consolidada antes de ser institucionalizada.

CAPITULO II. Marco Metodológico

Tipo de investigación

El enfoque mixto integra, dentro de un mismo estudio, métodos cuantitativos y cualitativos para obtener una comprensión más completa del fenómeno. Supone planificar cómo se combinarán datos numéricos y narrativos, en qué momentos del proceso se integrarán y con qué propósito (convergencia, explicación secuencial o exploración previa). En educación y ciencias sociales, su valor radica en triangular evidencias, profundizar significados y explicar resultados que por sí solos, desde un solo método, quedarían parciales. Creswell y Plano Clark (2018) caracterizan algunos diseños más frecuentes como el convergente, el secuencial explicativo y el secuencial exploratorio. Con guías para la integración en el planteamiento, la recolección de datos y el análisis de estos. Estos autores puntualizan que la integración es una marca de fábrica del enfoque mixto y no la mera yuxtaposición de dos métodos de investigación.

En términos teóricos, una definición ampliamente reconocida indica que la investigación mixta es el tipo de indagación en el que el investigador utiliza enfoques

cuantitativos y cualitativos en el mismo estudio o programa de investigación, buscando la amplitud/de paso en un procedimiento/ dentro de un estudio.

La integración puede llevarse a cabo en el momento del diseño, el instante del análisis o durante el momento de la interpretación final. Fetters et al (2013) describen principios prácticos para integrar hallazgos que pueden incluir, por ejemplo, matrices de unión de resultados, conexión de fases (aplicar resultados cualitativos para formar instrumentos cuantitativos) o la comparación sistemática de convergencias y discrepancias; muestran que la calidad del enfoque mixto depende de explicitar cómo “dialogan” los dos tipos de datos. Con intención de organizar el diseño, la Handbook editada por Tashakkori y Teddlie (2010) hace una lectura de marcos paradigmáticos y decisiones técnicas sobre prioridad, secuenciación y meta inferencial, alineando preguntas, metodologías e interpretación final, y finalmente, las últimas revisiones elaboradas sobre estudios metodológicos además aclaran que un mixed methods research debe tener algún componente cualitativo y otro cuantitativo, donde el propósito integrador sea explícito, y nos ofrecen guías prácticas de construcción del diseño paso a paso (Schoonenboom & Johnson, 2017).

El estudio será de tipo aplicado, descriptivo y de campo. La investigación aplicada busca generar soluciones prácticas para una problemática concreta, en este caso el fortalecimiento del manejo de rutas y protocolos frente a la violencia escolar en la Escuela San José La Salle de Quito. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2022), la investigación aplicada pretende “resolver problemas sociales o educativos reales mediante la utilización de conocimientos científicos existentes”. Por su parte, el enfoque descriptivo se orienta a detallar las características y comportamientos de un fenómeno sin manipular variables, con el fin de conocer su estado actual. Según Sampieri (2022), este tipo de investigación “busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis”. Según los datos de las poblaciones nacionales que tiene el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2024), el distrito de Quito posee una cifra aproximada de 2,8 millones de habitantes, y alberga una elevada densidad de instituciones educativas públicas y privadas, lo que es un claro indicativo de la necesidad de potenciar las políticas de la convivencia y la prevención de la violencia escolar en el contexto que nos ocupa. La razón de elegir la institución viene

dada por su afán centrado en la formación integral y en la promoción de una cultura de paz en el sistema educativo laico y católico del país.

Población

La población objeto de estudio está conformada por los 50 docentes que laboran en la Unidad Educativa San José La Salle, ubicada en el Distrito Metropolitano de Quito, provincia de Pichincha, Ecuador.

Tabla 1 *Datos relevantes de la población docente de la Unidad Educativa San José La Salle*

Dimensión	Indicador	Valor	Fuente	Observaciones
Unidad de análisis	Docentes de la UE San José La Salle	50 docentes	Archivo institucional (2025)	Incluye todos los docentes en nómina (censo) La muestra coincide con la población
Población/Muestra	Tamaño de la muestra	50 (censo) Distrito Metropolitano de Quito,	Definición del estudio	población objetivo
Ubicación	Distrito / Ciudad / Provincia / País	Pichincha, Ecuador	Descripción del estudio	
Contexto macro	Población del DMQ	≈ 2,8 millones de habitantes	INEC (2024)	Dato referencial del entorno
Pertinencia	Justificación de la selección institucional	Compromiso con cultura de paz y formación integral	Descripción del estudio	
Ámbito educativo	Tipo de instituciones en el DMQ	Alta densidad de instituciones públicas y privadas	INEC (2024)	Relevancia para políticas de convivencia
Periodo	Año de levantamiento de datos	2025	Plan de investigación	
Criterios de inclusión	Elegibilidad	Docentes activos de la UE en 2025	Protocolo del estudio	Excluye personal administrativo y estudiantes

Nivel de inferencia	Unidad de observación	Docente	Definición del estudio	Resultados se interpretan al nivel institucional
Marco muestral	Fuente de listado	Nómina oficial de docentes	UE San José La Salle	Actualizar previo al trabajo de campo
Consideraciones éticas	Confidencialidad y consentimiento	Consentimiento informado individual	Protocolo ético	Anonimización de datos
Variables foco	Ejes del instrumento	Notificación, registro, gravedad, derivación y seguimiento	Objetivos de investigación	Operacionalizar en indicadores

Muestra

- Nivel de confianza: 95% → $Z = 1.96$
- Error máximo = 5% → $e = 0.05$
- Proporción: $p = 0.5$

$$n_0 = \frac{Z^2 p(1-p)}{e^2} = \frac{1.96^2 * 0.25}{0.05^2} = \frac{3.8416 * 0.25}{0.0025} = 384.16$$

Corrección por población finita ($N = 50$)

$$n = \frac{N * n_0}{N + n_0 - 1} = \frac{50 * 384.16}{50 + 384.16 - 1} = 44.34 \approx 45$$

La muestra estará conformada por 45 docentes, seleccionados mediante un muestreo aleatorio simple, partiendo del listado total del personal docente activo en el período lectivo 2025. La técnica de muestreo aleatorio simple otorga la misma probabilidad de selección a todos los miembros de la población y prueba la representatividad, ayudando a minimizar el sesgo de la selección. Para el cálculo del tamaño muestral, se aplicó la fórmula de poblaciones finitas teniendo un nivel de confianza del 95% para un margen de error del 5% y una proporción esperada de 0,5 hasta un total de una muestra de 45 participantes, incluidos en la lista de muestreo. Se recomienda que, en caso de contar con disponibilidad institucional, se sugiera incluir a la totalidad de los mismos; de este modo se podrá tener un censo de la misma y eliminar el error de muestreo.

Métodos, técnicas e instrumentos de recolección, procesamiento y análisis de datos (componente cuantitativo)

El estudio empleará la encuesta estructurada de autoinforme aplicada a 45 docentes de la Unidad Educativa San José La Salle mediante un cuestionario tipo Likert de cinco categorías que recogerá información sobre cuatro constructos: conocimiento declarativo de las rutas y protocolos, aplicación procedimental ante casos, cumplimiento de estándares de actuación y autoeficacia y capacitación para activar la ruta. Tal como señala DeVellis y Thorpe (2021), el trabajo de desarrollo de escalas debe basarse en definiciones claras de lo que son los constructos desde donde se quiere partir, expresarlos en términos de indicadores observables, y someter los ítems y las escalas a un ciclo de revisión conceptual y empírica que garantice la determinación entre lo que se pretende medir y lo que efectivamente se recoge. A fin de asegurar la validez de contenido se recurrirá a la revisión por tres especialistas en convivencia escolar y metodología, obteniendo índices cuantitativos de relevancia y claridad y recogiendo las decisiones de retención o ajuste de ítems con criterios explícitos que permitan repetir el proceso (Zamanzadeh et al., 2015). Con el fin de contar con un indicador sintético de validez por ítem, se calculará el índice V de Aiken y se mantendrán únicamente los reactivos que alcancen valores de aceptación previamente definidos, práctica que facilita converger hacia un conjunto de ítems representativos del constructo sin redundancia innecesaria (Hastuti et al., 2023).

Con la versión depurada se realizará una prueba piloto en un grupo reducido y comparable de docentes para verificar tiempos de aplicación, comprensión de redacción y comportamiento psicométrico preliminar; este paso es clave para afinar las instrucciones, identificar ítems con baja discriminación y ajustar la secuencia del cuestionario antes de la administración definitiva (Boateng et al., 2018). La aplicación a la muestra se llevará a cabo en un solo bloque temporal, presencial o incluso en medio digital institucional, con instrucciones estandarizadas, consentimiento informado y codificación alfanumérica como medidas de control del anonimato; además existe un protocolo de resolución de dudas para no inducir respuestas y reducir variabilidad por administración. Al terminar de aplicar la recolección, se digitizarán los datos con verificación doble y se documentarán unas reglas de tratamiento de faltantes y detección de atípicos, fijando unos umbrales de completitud por dimensión y procedimientos conservadores de imputación solamente cuando el patrón

de ausencia sea mínimo y aleatorio (Boateng et al., 2018). Las siguientes tareas de procesamiento se iniciarán con inspecciones descriptivas pertinentes respecto a la calidad de los datos y la distribución de las variables; posteriormente, se procederá a estimar la confiabilidad observada de cada dimensión utilizando los coeficientes omega y alfa, a reportar intervalos y a hacer una valoración del impacto por la eliminación de ítems, dado que la literatura propone privilegiar omega en los casos en los que hay diferencia en las cargas factoriales o cuando no se cumple con el supuesto tau-equivalente (Hayes & Coutts, 2020). En la misma línea, el uso exclusivo de alfa puede dar lugar a inferencias incorrectas para estructuras latentes complejas, de modo que es conveniente hacer uso de estimadores más robustos y de acompañarlo con el examen de la unidimensionalidad antes de tomar decisiones sobre la consistencia interna (McNeish, 2018). Para estudiar la estructura interna, se llevará a cabo un análisis factorial exploratorio que vaya acompañado, por unas reglas de extracción y de rotación, el modelo tendrá que ir acorde al tipo de datos que se introduzcan, y un análisis factorial confirmatorio, si fuera procedente, que indique índices de ajuste global y por parsimonia, así como indicios de la validez convergente y la validez discriminante que justifiquen la interpretación de los puntajes por dimensión (Hair et al., 2019). En caso de observar la existencia de factores generales que se solapan con factores específicos en la estructura, se considerará modelar mediante bifactor o por aproximaciones ESEM, que recogen bien la representación de los constructos de convivencia y de clima y que muestran componentes comunes y específicos sin hacer supuestos excesivamente restrictivos (Marsh et al., 2019).

Con los ítems validados construiremos índices estandarizados de 0 a 100 por dimensión., para facilitar la lectura y la comparación entre constructos y reportamos estadísticos descriptivos, aplicaremos pruebas paramétricas en caso de cumplirse las condiciones y las no paramétricas en caso contrario, e informaremos de los tamaños de efecto para dar contenido práctico a los resultados. La interpretación de la evaluación estará acompañada de unos umbrales operativos destinados al proceso de toma de decisiones: puntuaciones inferiores a 60/100 corresponderán a mostrar una brecha crítica que necesita ser cubierta mediante unas acciones prioritarias y un despliegue de intervenciones; puntuaciones entre 60 y 79/100 son encuadradas como el marco de acción

en mejora que requieren ajuste y refuerzo; por su parte, puntuaciones superiores o iguales a 80/100 son consideradas adecuadas.

Estos resultados operativos se traducirán en recomendaciones para el rediseño de los formularios de registro, para la clarificación de los plazos para la notificación y para la planificación de módulos formativos centrados en aquellas dimensiones que presentan un mayor impacto operativo, para que la evidencia cuantitativa sea directamente operativa en el fortalecimiento del protocolo institucional.

Procedimientos de recolección

La recolección de datos iniciará con la obtención de aprobaciones éticas y permisos institucionales, seguida de una sesión de sensibilización al claustro docente para explicar objetivos, voluntariedad y confidencialidad del estudio. Como señalan Vannette y Krosnick (2018), un protocolo de campo claro que anticipe dudas defina responsables y estandarice mensajes de invitación incrementa la comprensión de los participantes y reduce la no respuesta en encuestas aplicadas en contextos educativos.

En una ventana única de aplicación, se administrará el cuestionario a los cuarenta y cinco docentes seleccionados, ya sea en modalidad presencial supervisada en la institución o mediante una plataforma digital institucional que reproduzca las condiciones estandarizadas de aplicación. Dillman et al (2014) propone que el contacto y la uniformidad de la experiencia en la respuesta son los determinantes que permitirán obtener mediciones comparables, por tanto, se utilizarán instrucciones homogéneas, ejemplos de relleno y un anclaje técnico para resolver dudas sin llevar a respuestas.

Para garantizar el consentimiento y la confidencialidad, cada sujeto firmará un consentimiento informado y obtendrá el código alfanumérico que suplirá los datos de carácter personal en la matriz analítica. De otro lado, se introduce un recordatorio de una única vez en la misma jornada para sujetos que no hayan contestado la encuesta, lo que ayudará a maximizar la tasa de respuesta, pero sin ejercer presión. Otros autores expresan que para aplicaciones web mixtas es conveniente incluir una web de tiempo continuo en la respuesta, instrucciones claras que muestre la marcha de la respuesta y mensajes breves

como confirmaciones de que se ha realizado la finalización del instrumento sin aumentar el error de medida (Callegaro et al, 2015;).

Una vez que se ha administrado el cuestionario se realizará la doble verificación del ingreso de datos y el registro de reglas de marco de control de calidad: revisión de rangos, detección de patrones improbables, tiempos que sean extremadamente cortos, respuestas no terminadas. Por otro lado, se recomienda también corregir errores de digitación e incluir criterios de completitud por dimensión antes del análisis, de forma que la base final represente fidedignamente los constructos establecidos (Boateng et al., 2018).

El protocolo de recolección concluirá con un resguardo seguro de la base, los resúmenes automáticos de tasa de respuesta y un registro de campo sobre horarios, problemas y acciones correctivas. Finalmente, se recomienda que, para poder garantizar la transparencia y la reproducibilidad del cuestionario, se derive un archivo de metadatos que especifique las distintas versiones del cuestionario, las fechas de la aplicación, las reglas de tratamiento de faltantes junto con todas las modificaciones realizadas, lo que refuerza la credibilidad de los hallazgos y permite la realización de auditorías metodológicas (Aguinis et al., 2021).

Plan de procesamiento y análisis de datos

El procesamiento iniciará con una depuración sistemática de la base: verificación doble de digitación, revisión de rangos y consistencia, y exploración gráfica de distribuciones para identificar asimetrías, curtosis y valores atípicos. La estrategia para datos faltantes combinará diagnóstico del patrón de ausencia con técnicas de imputación apropiadas cuando el mecanismo sea al menos ignorable; se dará preferencia a imputación múltiple con especificación por bloques para conservar varianzas y relaciones entre variables, reportando número de imputaciones, convergencia y comparabilidad entre datasets (Enders, 2022). En la práctica se explicitarán las decisiones de inclusión y exclusión de casos y los supuestos en que se basen, para garantizar transparencia y reproducibilidad (Jakobsen et al., 2017).

La fiabilidad de cada escala se estimará con omega y con alfa e informará de intervalos y del efecto de eliminar ítems; se hará la recomendación de seguir el

procedimiento de estimar omega cuando las cargas factoriales son desiguales o la tau-equivalencia no se satisface, ya que da estimaciones menos sesgadas en estas situaciones (Hayes & Coutts, 2020). También se hará caso a la advertencia de que alfa puede inducir a interpretaciones erradas si se utiliza sin explorar la estructura latente, así que su informe vendrá acompañado de evidencia de unidimensionalidad y de diagnósticos de la fiabilidad alternativos cuando sea preciso (McNeish, 2018).

La validez interna del instrumento se explorará en dos fases. En primer lugar, se realizará un análisis factorial exploratorio que servirá para identificar el número de factores y sus patrones de carga, y para ello se utilizarán métodos de extracción y métodos de rotación que sean adecuados para datos ordinales. A continuación, si la solución es interpretable, se realizará un análisis factorial confirmatorio en el que se presentarán índices de ajuste tanto globales como de parsimonia, y se examinará la validez convergente y discriminante mediante los criterios de cargas estandarizadas, AVE y correlaciones inter factoriales; ante estructuras de un factor general y dimensiones específicas se evaluará la conveniencia de utilizar modelos bifactor o ESEM para representar la multidimensionalidad de forma correcta sin inflar el índice de ajuste (Hair et al., 2019). La validación de las escalas permitirá construir los índices estandarizados de 0 a 100 por dimensión para facilitar la interpretación y la comparación entre los constructos. El análisis descriptivo ofrecerá medias, desviaciones estándar, percentiles e intervalos de confianza al 95 %, visualizaciones que huyan de los promedios oscuros y den visibilidad a la variabilidad y la distribución, cambiando barras por gráficos de puntos o gráficos de violín siempre que y cuando esta selección sea de utilidad para la toma de decisiones (Weissgerber et al., 2015). A continuación, se irán ejecutando contrastes exploratorios entre subgrupos previamente definidos eligiendo t de Student o ANOVA y sus alternativas Welch, Mann–Whitney o Kruskal–Wallis siempre que, y cuando se tengan supuestos cumplidos, y se irán reportando tamaños de efecto e intervalos de confianza como base para la interpretación práctica de las diferencias y con la intención de pedir o poder priorizar las mejoras (Delacre et al., 2017).

Para garantizar que la inferencialidad del estudio sea correcta, se llevará a cabo una justificación escrita del tamaño muestral y del poder estadístico a partir del efecto mínimo relevante y de la precisión de los intervalos que se desea obtener. De acuerdo con la guía

metodológica reciente, se recomienda ser transparentes en cuanto a los supuestos y a los escenarios alternativos, así como a la lógica de decisión que une la métrica con la propuesta de acciones de mejora (Lakens, 2022). Finalmente, la síntesis de los resultados se presentará en un formato ejecutable: $< 60/100$ son implican una brecha crítica que ha de ser abordada con un nivel de intervención en su prioridad, $60-79/100$ de mejora y $\geq 80/100$ de bueno; cada conclusión cuantitativa irá acompañada de implicaciones operativas para adaptar formularios de registro, acotar tiempos para la notificación, planificar módulos de formación centrados para dimensiones que impactan más en la activación efectiva del protocolo.

Instrumento de evaluación

Aquí se utilizará un cuestionario tipo Likert de cinco categorías como instrumento de evaluación para medir, de forma válida y comparable, el conocimiento de las rutas y protocolos, su aplicación procedimental, el cumplimiento de estándares de actuación y la autoeficacia docente para activar la ruta. Como explica DeVellis (2021), el desarrollo de escalas exige partir de definiciones claras del constructor y traducirlas en ítems observables sometidos a un ciclo iterativo de revisión conceptual y empírica. Siguiendo esta línea, Boateng et al. (2018) aconsejan que la construcción de una escala esté guiada por buenas prácticas esenciales que garanticen la coherencia entre propósito, contenido y formato de respuesta, además de las pruebas piloto necesarias para verificar la comprensión de las instrucciones y el desempeño psicométrico previo a la aplicación definitiva.

Para evidenciar la validez y confiabilidad del instrumento, se ejecutará un juicio de expertos con el cálculo de índices de validez de contenido de ítem y escala, conservando únicamente aquellos reactivos que dispongan de evidencias suficientes de relevancia y claridad tal como proponen Zamanzadeh et al. (2015). Más adelante, la consistencia interna de cada dimensión se estimará vía omega y, complementariamente, por alfa, dando prioridad a omega en el supuesto de que las cargas factoriales sean desiguales o que la tau-equivalencia no se cumpla, tal y como sugiere la recomendación metodológica de Hayes y Coutts (2020). Dicha operativa guiará a un eventual resultado de puntajes robustos que representen con apego y exactitud los constructos evaluados y susceptibles de ser

integrados en decisiones de mejora institucional. A continuación, se presenta el formato de la encuesta:

Escala de respuesta: 1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo

Tabla 2 *Cuestionario Likert sobre manejo de rutas y protocolos frente a la violencia escolar – Unidad Educativa San José La Salle*

N.º	Dimensión	Ítem (enunciado)
1	Conocimiento de rutas y protocolos	Identifico con claridad todas las fases de la ruta institucional.
2	Conocimiento de rutas y protocolos	Conozco las personas responsables y las funciones correspondientes a cada fase del protocolo.
3	Conocimiento de rutas y protocolos	Sé qué formularios debo rellenar al detectar un caso.
4	Conocimiento de rutas y protocolos	Distinguir las diferencias entre notificación, intervención, derivación y seguimiento me resulta fácil.
5	Conocimiento de rutas y protocolos	Conozco las consecuencias que tiene no activar la ruta adecuadamente.
6	Aplicación procedimental	Aplicación procedimental Cuando aparece un caso, sé a quién debo notificar y en qué plazo máximo debo hacerlo.

N.º	Dimensión	Ítem (enunciado)
7	Aplicación procedimental	Puedo completar el registro inicial sin ambigüedades.
8	Aplicación procedimental	He activado la ruta siguiendo los pasos sin dificultades.
9	Aplicación procedimental	Verifico que las acciones adoptadas queden documentadas en el expediente.
10	Aplicación procedimental	Coordino con los actores internos para evitar retrabajos y omisiones.
11	Estándares de actuación (oportunidad, confidencialidad, proporcionalidad)	Realizo la notificación el mismo día de la detección.
12	Estándares de actuación (oportunidad, confidencialidad, proporcionalidad)	Protejo, resguardando la información sensible evitando la salida de información interna.
13	Estándares de actuación (oportunidad, confidencialidad, proporcionalidad)	Utilizo medidas proporcionales a la gravedad.
14	Estándares de actuación (oportunidad, confidencialidad, proporcionalidad)	Determino cuándo corresponde la derivación externa y cómo proceder.

N.º	Dimensión	Ítem (enunciado)
15	Condiciones de actuación (oportunidad, confidencialidad, proporcionalidad)	Protejo el seguimiento en los tiempos estipulados.
16	Condiciones de actuación (oportunidad, confidencialidad, proporcionalidad)	Me considero capacitado/a para activar la ruta sin dilación alguna.
17	Condiciones de actuación (oportunidad, confidencialidad, proporcionalidad)	Tengo suficiente formación respecto del protocolo y actualizada
18	Capacitación y autoeficacia docente	Cuento con las herramientas necesarias para gestionar la conversación inicial con los/as estudiantes y familias.
19	Capacitación y autoeficacia docente	Confío en mi capacidad para tomar decisiones conforme al protocolo.
20	Capacitación y autoeficacia docente	Dispongo de apoyo técnico cuando surgen dudas al aplicar la ruta.

CAPITULO III. Resultados

Aquí se presentan los resultados cuantitativos del diagnóstico aplicado al profesorado de la Unidad Educativa San José La Salle. El análisis se basa en las respuestas al cuestionario Likert de 20 ítems organizado en cuatro dimensiones: conocimiento de rutas y protocolos, aplicación procedimental, estándares de actuación (oportunidad, confidencialidad, proporcionalidad, derivación y seguimiento) y capacitación/autoeficacia. Las puntuaciones de cada dimensión se sucedieron a una escala de 0 a 100 en el que valores inferiores a 60 indican una brecha crítica, entre 60 y 79 reflejan ámbitos de mejora y 80 o más se consideran adecuados. El reportado se presenta en un orden progresivo que inicia con la calidad de los datos y la fiabilidad de las escalas, y luego nos detendremos en los descriptivos por ítem, en los índices por dimensión y sus implicaciones, y, por último, en unas comparaciones exploratorias entre grupos.

Al inicio del análisis se verificó la integridad de la base, la correcta codificación de los ítems respecto a la escala de 1-5 y la falta de valores fuera de rango. Las escalas fueron evaluadas en la situación de la consistencia interna de los coeficientes de fiabilidad y correlaciones ítem-totales; este punto permite verificar que la puntuación general de la escala siga a grandes rasgos los constructos que se intentan medir. Cuando fue necesario los datos obtenidos se ajustaron ligeramente, como consecuencia del piloto y de la revisión de calidad, pero sin tocar el contenido del instrumento.

La sección de descriptivos por ítem ofrece una recopilación de tendencias de respuesta y para llamar la atención sobre reactivos que son clave para la buena operatoria del protocolo, sobre todo la oportunidad de notificación, el cumplimiento del calendario de seguimiento, el resguardo de la confidencialidad. Los resultados se muestran con medias, desviaciones estándar e intervalos de confianza al 95 % junto al porcentaje de acuerdo (opciones 4-5), de manera que se ofrezca una lectura clara y ejecutable de los aspectos que están funcionando tal como se esperaba y por el contrario de los que requieren refuerzo. A continuación, se muestran los índices por dimensión en la escala 0-100 y sus clasificaciones semafóricas, permitiendo en un solo vistazo identificar las áreas priorizadas para la intervención.

Cuando se considera pertinente se muestran comparaciones exploratorias entre subgrupos definidos a priori (años de experiencia, formación previa y nivel educativo de cumplimiento), mostrando además tamaños de efectos para la interpretación práctica de éste. Esta sección da por finalizada la presentación de resultados con una recolección de implicaciones que traducen los resultados en funcionalidades para el fortalecimiento del protocolo: ajustes de formularios, clarificaciones de plazos, necesidades de capacitación y mecanismos de seguimiento. A continuación, se ven las diferentes tablas descriptivas de los resultados.

Tabla 3. *¿Identifico con claridad todas las fases de la ruta institucional de atención?*

	N	%
Totalmente en desacuerdo	1	2,2%
En desacuerdo	2	4,4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12	26,7%
De acuerdo	15	33,3%
Totalmente de acuerdo	15	33,3%
Total	45	100%

La tabla 3 muestra que la mayoría del profesorado percibe claridad sobre las fases de la ruta: 33,3 % está de acuerdo y 33,3 % totalmente de acuerdo, sumando 66,6 %. Un 26,7 % se mantiene neutral, lo que evidencia dudas o conocimiento parcial. El desacuerdo es minoritario: 4,4 % en desacuerdo y 2,2 % totalmente en desacuerdo, en total 6,6 %. En conjunto, los datos indican un dominio general adecuado con una franja relevante que requiere refuerzo informativo para cerrar vacíos de comprensión.

Tabla 4. *¿Conozco quiénes son los responsables y sus funciones en cada fase del protocolo?*

	N	%
Totalmente en desacuerdo	2	4,4%
En desacuerdo	2	4,4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	6	13,3%
De acuerdo	15	33,3%
Totalmente de acuerdo	20	44,4%
Total	45	100%

En la tabla 4 se observa que 77,7 % del profesorado afirma conocer a los responsables y sus funciones en cada fase del protocolo. Este porcentaje es significativo porque la claridad de roles permite activar la ruta con oportunidad y continuidad, reduciendo errores de notificación y facilitando la coordinación entre intervención, derivación y seguimiento. Se mantiene 13,3 % en posición neutral y 8,8 % en desacuerdo, lo que sugiere reforzar la delimitación de responsabilidades para asegurar un desempeño homogéneo.

Tabla 5. *¿Sé qué formularios debo completar al detectar un caso?*

	N	%
--	----------	----------

Totalmente en desacuerdo	2	4,4%
En desacuerdo	2	4,4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	10	22,2%
De acuerdo	13	28,9%
Totalmente de acuerdo	18	40,0%
Total	45	100

En la tabla 5 se observa que 68,9 % del profesorado afirma saber qué formularios debe completar al detectar un caso (28,9 % de acuerdo y 40,0 % totalmente de acuerdo). Dicha tasa resulta importante, entendiendo que el uso adecuado de los formularios garantiza la trazabilidad del caso, la oportunidad de la notificación y que las decisiones posteriores mantengan la coherencia de la intervención; 22,2 % mantiene una actitud neutral y un 8,8 % muestra su desacuerdo, por lo que parece claro que existe una brecha operativa centrada en dar instrucciones y ejemplos de cómo rellenar los formularios. Sería recomendable complementar con una lista de control de documentos por fase y con un formato de guía para asegurar los registros adecuados desde la primera intervención.

Tabla 6. *¿Distingo las diferencias entre notificación, intervención, derivación y seguimiento?*

	N	%
Totalmente en desacuerdo	3	6,7%

En desacuerdo	3	6,7%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12	26,7%
De acuerdo	9	20,0%
Totalmente de acuerdo	18	40,0%
Total	45	100%

En la tabla 6 se observa que 60,0 % del profesorado afirma distinguir las diferencias entre notificación, intervención, derivación y seguimiento. Este resultado es relevante porque esa claridad ordena el flujo de actuación, reduce errores de escalamiento y sostiene la trazabilidad del caso. Al mismo tiempo, 26,7 % se mantiene neutral y 13,4 % está en desacuerdo, es decir, cuatro de cada diez no muestran certeza. Esta proporción justifica reforzar la delimitación de cada fase con ejemplos de casos y un mapa de ruta resumido para asegurar decisiones oportunas y registros consistentes.

Tabla 7. *¿Conozco las consecuencias de no activar la ruta adecuadamente?*

	N	%
Totalmente en desacuerdo	2	4,4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4	8,9%
De acuerdo	10	22,2%
Totalmente de acuerdo	29	64,4%

Total	45	100%
-------	----	------

En la tabla 7 se observa que 86,6 % del profesorado reconoce las consecuencias de no activar la ruta adecuadamente. Este resultado es significativo porque indica alto nivel de conciencia normativa y ética, condición clave para cumplimiento oportuno y para evitar omisiones que comprometan la protección del estudiante. Se mantiene 8,9 % en posición neutral y 4,4 % en total desacuerdo, proporción pequeña pero relevante que conviene abordar con recordatorios claros sobre responsabilidades y riesgos institucionales para asegurar una adherencia homogénea.

Tabla 8. *¿Sé a quién notificar y en qué plazo máximo debo hacerlo ante un caso?*

	N	%
Totalmente en desacuerdo	2	4,4%
En desacuerdo	3	6,7%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	6	13,3%
De acuerdo	10	22,2%
Totalmente de acuerdo	24	53,3%
Total	45	100%

En la tabla 8 se observa que 75,5 % del profesorado declara saber a quién notificar y en qué plazo máximo debe hacerlo ante un caso, con 53,3 % totalmente de acuerdo y 22,2 % de acuerdo. Este resultado es significativo porque la notificación correcta y oportuna es el punto crítico que activa toda la ruta de atención. Aun así, 13,3 % permanece neutral y 11,1 % está en desacuerdo, proporción suficiente para provocar demoras en

situaciones reales; conviene reforzar el encadenamiento de notificación y los plazos máximos mediante un esquema visual y recordatorios operativos.

Tabla 9. *¿Puedo completar el registro inicial sin ambigüedades?*

	N	%
Totalmente en desacuerdo	3	6,7%
En desacuerdo	4	8,9%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11	24,4%
De acuerdo	14	31,1%
Totalmente de acuerdo	13	28,9%
Total	45	100%

En la tabla 9 se observa que 60,0 % del profesorado declara poder completar el registro inicial sin ambigüedades. Este resultado es relevante porque el registro inicial sostiene la trazabilidad y define las acciones inmediatas; sin embargo, 24,4 % permanece neutral y 15,6 % está en desacuerdo, proporción que puede traducirse en errores o campos incompletos. Conviene reforzar con un formato guía de ejemplo, un checklist de campos obligatorios y una breve capacitación de llenado para elevar la claridad operativa en esta fase crítica.

Tabla 10. *¿He activado la ruta siguiendo los pasos sin dificultades?*

	N	%
--	---	---

Totalmente en desacuerdo	3	6,7%
En desacuerdo	5	11,1%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8	17,8%
De acuerdo	14	31,1%
Totalmente de acuerdo	15	33,3%
Total	45	100%

En el análisis de la tabla 10, se pone de manifiesto que 64,4 % del profesorado manifiesta haber puesto en práctica la ruta siguiendo los pasos sin ningún tipo de dificultad. Esto es importante porque refleja suficiente grado de experiencia operativa para ejecutar el protocolo en la parte mayoritaria del equipo. No obstante, 17,8 % se posiciona de manera neutral y 17,8 % está en desacuerdo, indicando la existencia de algunas dificultades en la ejecución por parte de un grupo relevante. Por eso, es recomendable reforzar los tramos críticos de la activación mediante prácticas guiadas, recordatorios de pasos y verificación del registro inicial, la notificación y la derivación para homogeneizar la ejecución.

Tabla 11. *¿Verifico que las acciones adoptadas queden documentadas en el expediente?*

	N	%
Totalmente en desacuerdo	2	4,4%
En desacuerdo	3	6,7%

Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7	15,6%
De acuerdo	15	33,3%
Totalmente de acuerdo	18	40,0%
Total	45	100%

En la tabla 11 se aprecia que 73,3 % del profesorado afirma verificar que las acciones adoptadas queden documentadas en el expediente 40,0 % totalmente de acuerdo y 33,3 % de acuerdo. Este resultado es significativo porque la documentación sostiene la trazabilidad del caso, permite supervisar el cumplimiento de plazos y facilita la rendición de cuentas. Se observa 15,6 % en posición neutral y 11,1 % en desacuerdo, proporción que indica riesgo de registros incompletos. Conviene reforzar con un checklist de campos obligatorios y revisión rápida de expedientes para asegurar que cada medida quede asentada de manera oportuna.

Tabla 12. *¿Coordino con los actores internos para evitar retrabajos u omisiones?*

	N	%
Totalmente en desacuerdo	3	6,7%
En desacuerdo	4	8,9%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7	15,6%
De acuerdo	10	22,2%
Totalmente de acuerdo	21	46,7%

Total	45	100%
--------------	-----------	-------------

En la tabla 12 se observa que 68,9 % del profesorado afirma coordinar con los actores internos para evitar retrabajos u omisiones, con 46,7 % totalmente de acuerdo y 22,2 % de acuerdo. Este nivel es relevante porque la coordinación efectiva sostiene la continuidad entre registro, notificación, derivación y seguimiento, y reduce duplicidades y errores administrativos.

Permanece 15,6 % en posición neutral y 15,6 % en desacuerdo. Esta proporción indica espacios de mejora en los mecanismos de articulación interna, por ejemplo, agendas compartidas y confirmación de tareas por caso, con el fin de asegurar una ejecución homogénea del protocolo.

Tabla 13. *¿Realizo la notificación el mismo día de la detección?*

	N	%
Totalmente en desacuerdo	2	4,4%
En desacuerdo	3	6,7%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	6	13,3%
De acuerdo	9	20,0%
Totalmente de acuerdo	25	55,6%
Total	45	100%

En la tabla 13 se observa que 75,6 % del profesorado declara realizar la notificación el mismo día de la detección. Este porcentaje es significativo porque la oportunidad de la notificación activa todo el flujo de actuación y reduce el riesgo para el

estudiante. Se mantiene 13,3 % en posición neutral y 11,1 % en desacuerdo, señal de que aún existen demoras puntuales. Conviene reforzar recordatorios de plazos y un esquema visible de a quién acudir para asegurar notificación inmediata en todos los casos.

Tabla 14. *¿Resguardo la confidencialidad evitando filtraciones de información sensible?*

	N	%
Totalmente en desacuerdo	1	2,2%
En desacuerdo	3	6,7%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	2,2%
De acuerdo	13	28,9%
Totalmente de acuerdo	27	60,0%
Total	45	100%

En la tabla 14 se observa que 88,9 % del profesorado afirma resguardar la confidencialidad evitando filtraciones de información sensible, con 60,0 % en totalmente de acuerdo y 28,9 % en de acuerdo. Este resultado es significativo porque la confidencialidad sostiene la protección de derechos, la confianza de las familias y la integridad del proceso de atención. Se registra 2,2 % en posición neutral y 8,9 % en desacuerdo, proporción pequeña que sugiere reforzar pautas de manejo de archivos, control de accesos y comunicación interna para asegurar cumplimiento pleno.

Tabla 15. *¿Aplico medidas proporcionales a la gravedad del caso?*

	N	%
Totalmente en desacuerdo	2	4,4%
En desacuerdo	3	6,7%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7	15,6%
De acuerdo	11	24,4%
Totalmente de acuerdo	22	48,9%
Total	45	100%

En la tabla 15 se observa que 73,3 % del profesorado declara aplicar medidas proporcionales a la gravedad del caso. Este resultado es significativo porque la proporcionalidad sostiene la coherencia del protocolo, evita respuestas excesivas o insuficientes y orienta la derivación adecuada cuando el riesgo lo exige. Se registra 15,6 % en posición neutral y 11,1 % en desacuerdo, lo que sugiere reforzar criterios y ejemplos de graduación de medidas para asegurar decisiones consistentes en todas las aulas.

Tabla 16. *¿Identifico cuándo corresponde derivación externa y cómo gestionarla?*

	N	%
Totalmente en desacuerdo	1	2,2%
En desacuerdo	3	6,7%

Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12	26,7%
De acuerdo	12	26,7%
Totalmente de acuerdo	17	37,8%
Total	45	100%

En la tabla 16 se aprecia que 64,5 % del profesorado afirma identificar cuándo corresponde la derivación externa y cómo gestionarla. Este dato es clave porque la derivación es una decisión de alto impacto que activa coordinación con instancias especializadas. Llama la atención 26,7 % en posición neutral, proporción suficiente para generar dudas en casos reales. Conviene afianzar criterios y pasos de gestión con un directorio actualizado de contactos y un flujo claro de solicitud y confirmación de la derivación.

Tabla 17. *¿Aseguro el seguimiento dentro de los plazos establecidos?*

	N	%
Totalmente en desacuerdo	1	2,2%
En desacuerdo	4	8,9%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	11,1%
De acuerdo	12	26,7%
Totalmente de acuerdo	23	51,1%

Total	45	100%
--------------	-----------	-------------

En la tabla 17 se observa que 77,8 % del profesorado afirma asegurar el seguimiento dentro de los plazos establecidos. Este porcentaje es relevante porque el cumplimiento de tiempos sostiene la continuidad del caso y la protección efectiva del estudiante. Se registra 11,1 % en posición neutral y 11,1 % en desacuerdo, señal de brechas puntuales que pueden traducirse en demoras. Conviene reforzar recordatorios de calendario y una verificación rápida del estado de cada caso para asegurar cierres dentro del plazo.

Tabla 18. *¿Me siento preparado para activar la ruta sin demora?*

	N	%
Totalmente en desacuerdo	1	2,2%
En desacuerdo	3	6,7%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	13	28,9%
De acuerdo	13	28,9%
Totalmente de acuerdo	15	33,3%
Total	45	100%

En la tabla 18 se observa que 62,2 % del profesorado se siente preparado para activar la ruta sin demora. Este porcentaje es importante porque la sensación de preparación favorece decisiones rápidas cuando aparece un caso. Destaca 28,9 % en posición neutral y 8,9 % en desacuerdo, lo que indica un margen de mejora en confianza

operativa; conviene reforzar con práctica guiada de casos y recordatorios de pasos críticos para consolidar la respuesta inmediata.

Tabla 19. *¿He recibido formación suficiente y actualizada sobre el protocolo institucional?*

	N	%
Totalmente en desacuerdo	3	6,7%
En desacuerdo	2	4,4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12	26,7%
De acuerdo	12	26,7%
Totalmente de acuerdo	16	35,6%
Total	45	100%

En la tabla 19 se observa que 62,3 % del profesorado indica haber recibido formación suficiente y actualizada sobre el protocolo institucional. Este nivel de acuerdo es importante porque la capacitación sustenta la correcta activación de la ruta y explica, en parte, los porcentajes favorables observados en notificación oportuna y resguardo de la confidencialidad.

Sin embargo, 26,7 % se ubica en posición neutral y 11,1 % expresa desacuerdo. Esta franja sugiere brechas de cobertura o de actualización que pueden dejar zonas de incertidumbre en situaciones reales. La evidencia orienta a planificar un programa de formación con alcance total, módulos de actualización periódica y evaluación breve de aprendizaje para asegurar que todo el personal domine contenidos críticos del protocolo.

Tabla 20. *¿Cuento con herramientas para manejar la conversación inicial con estudiantes y familias?*

	N	%
Totalmente en desacuerdo	5	11,1%
En desacuerdo	3	6,7%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	11,1%
De acuerdo	15	33,3%
Totalmente de acuerdo	17	37,8%
Total	45	100%

En la tabla 20 se observa que 71,1 % del profesorado afirma contar con herramientas para manejar la conversación inicial con estudiantes y familias, con 37,8 % en totalmente de acuerdo y 33,3 % en de acuerdo. Este resultado es relevante porque la entrevista inicial orienta la contención, la recolección de información y la activación correcta de la ruta.

Permanece 28,9 % entre neutral y desacuerdo, proporción que puede traducirse en inseguridad en situaciones sensibles. Conviene reforzar guías de conversación, frases clave y protocolos de cierre de entrevista para asegurar una comunicación protectora y consistente en todos los casos.

Tabla 21. *¿Confío en mi capacidad para tomar decisiones conforme al protocolo?*

	N	%
--	---	---

Totalmente en desacuerdo	2	4,4%
En desacuerdo	3	6,7%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	6	13,3%
De acuerdo	14	31,1%
Totalmente de acuerdo	20	44,4%
Total	45	100%

En la tabla 21 se observa que 75,5 % del profesorado confía en su capacidad para tomar decisiones conforme al protocolo 31,1 % de acuerdo y 44,4 % totalmente de acuerdo. Este resultado es significativo porque la toma de decisiones segura y alineada al procedimiento sostiene la activación oportuna y la coherencia de las medidas. Se mantiene 13,3 % en posición neutral y 11,1 % en desacuerdo, lo que indica un margen de mejora en seguridad operativa que conviene abordar con casos guiados y retroalimentación sobre decisiones frecuentes.

Tabla 22. *¿Dispongo de apoyo técnico cuando surgen dudas al aplicar la ruta?*

	N	%
Totalmente en desacuerdo	4	8,9%
En desacuerdo	3	6,7%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7	15,6%

De acuerdo	14	31,1%
Totalmente de acuerdo	17	37,8%
Total	45	100%

En la tabla 22 se observa que 68,9 % del profesorado declara disponer de apoyo técnico cuando surgen dudas al aplicar la ruta, con 37,8 % en totalmente de acuerdo y 31,1 % en de acuerdo. Se mantiene 15,6 % en posición neutral y 15,6 % en desacuerdo.

El resultado es relevante porque la disponibilidad de apoyo inmediato favorece decisiones consistentes y oportunas en casos sensibles. La proporción que no percibe ese soporte o duda de su acceso sugiere fortalecer canales de consulta rápida, horarios y responsables visibles, así como un registro de respuestas frecuentes que estandarice criterios.

Dimensión 1: Conocimiento de rutas y protocolos

A continuación, se presentará el desarrollo de esta dimensión en tres pasos. Primero se mostrarán las tablas de frecuencias por ítem para describir cómo se distribuyen las respuestas del profesorado en cada aspecto del conocimiento evaluado, que incluye identificación de fases de la ruta, reconocimiento de responsables y funciones, manejo de formularios y distinción entre notificación, intervención, derivación y seguimiento. A posteriori se construirá la puntuación de la dimensión al calcular el promedio de los cinco ítems y convirtiéndolo a la escala de 0 a 100 facilitando la lectura y la comparación con el resto de las dimensiones, obteniendo el valor, posteriormente se clasifica de acuerdo al semáforo de rendimiento que señala los niveles críticos, en mejora y adecuado, de acuerdo a los puntos de corte previstos en la metodología. Por último, se presentará una interpretación sintética, que será de carácter operativo, con el foco en las evidencias más relevantes para la toma de decisiones, señalando qué componentes del conocimiento son refrendados como componentes que merecen un refuerzo, qué materiales de apoyo deben ser priorizados, y cómo esos resultados se amarran a las acciones de mejora institucional programadas.

Figura 3. Resultados de la Dimensión Conocimiento de rutas y protocolos

		N	%
Casos	Válido	45	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	45	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,917	5

La lectura integrada de la dimensión nos ofrece un núcleo fuerte de conocimiento y algunas brechas puntuales que son las que requieren refuerzo. En primer lugar destaca el reconocimiento de responsabilidades: el 77,7 % del profesorado opina conocer quiénes son los responsables y cuál es el papel que desempeñan en cada fase, y el 86,6 % dice conocer las consecuencias de no activar la ruta, lo que puede implicar una determinada toma de conciencia normativa y de deber de cuidado. En segundo término, aparecen áreas en mejora ligadas a la operación cotidiana: 68,9 % señala saber qué formularios completar al detectar un caso y 60,0 % distingue con claridad las diferencias entre notificación, intervención, derivación y seguimiento, el 66,6 % indica identificarlas con claridad.

Dimensión 2: Aplicación procedimental

La dimensión Aplicación procedimental evalúa cómo el profesorado ejecuta los pasos operativos del protocolo: notificación a la persona responsable dentro del plazo,

llenado del registro inicial sin ambigüedades, coordinación con los actores internos y verificación de que cada acción quede documentada en el expediente. Antes de presentar las frecuencias por ítem y el índice 0–100 de la dimensión, se muestra la figura con el resumen de casos incluidos y la consistencia interna de la escala, a fin de respaldar la calidad de la medición que sustenta los resultados.

Figura 4. *Fiabilidad y casos válidos de la dimensión Aplicación procedimental*

Resumen de procesamiento de casos			
		N	%
Casos	Válido	45	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	45	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,905	5

La figura presenta 45 casos válidos, es decir, no se excluyeron datos, lo que asegura, por tanto, la cobertura de la muestra para esta escala. El coeficiente alfa de Cronbach es de 0,905 y considera cinco ítems, indicador de una alta consistencia interna. Desde esta fiabilidad, los ítems en aplicación se comportan de forma homogénea y ofrecen la posibilidad de interpretar el puntaje convertido en un intervalo como una medida estable de la aplicación de los pasos del protocolo de trabajo: notificar a la persona correcta en el período de tiempo que se prevé, registrar sin ambigüedades, coordinación interna,

verificación de la documentación. Este resultado respalda el uso del índice de la dimensión para comparar desempeño, identificar brechas operativas y priorizar acciones de mejora.

Dimensión 3: Estándares de actuación

Esta dimensión evalúa la calidad de la actuación docente en cinco ejes operativos del protocolo: oportunidad de notificación, resguardo de la confidencialidad, proporcionalidad de las medidas, correcta derivación externa y cumplimiento de plazos de seguimiento. Antes de presentar las frecuencias por ítem y el índice 0 a 100, se incluye la figura con el resumen de casos y la consistencia interna para sustentar la calidad de la medición.

Figura 5. *Fiabilidad y casos válidos de la dimensión Estándares de actuación*

		N	%
Casos	Válido	45	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	45	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,913	5

La figura muestra 45 casos válidos sin exclusiones y un alfa de Cronbach igual a 0,913 con cinco ítems. Este nivel de fiabilidad indica consistencia interna alta y respalda el uso del puntaje compuesto para describir el desempeño en los cinco ejes evaluados, así

como para comparar resultados y priorizar mejoras en tiempos de respuesta, confidencialidad, proporcionalidad, derivación y seguimiento.

Dimensión 4: Capacitación y autoeficacia docente

Esta dimensión recoge cinco ítems que exploran preparación percibida para activar la ruta sin demora, formación recibida y actualizada, manejo de la conversación inicial con estudiantes y familias, toma de decisiones conforme al protocolo y disponibilidad de apoyo técnico cuando surgen dudas. Antes de mostrar las frecuencias por ítem y el índice 0–100, se presenta la figura con el resumen de casos incluidos y la consistencia interna de la escala para sustentar la calidad de la medición.

Figura 6. *Fiabilidad y casos válidos de la dimensión Capacitación y autoeficacia docente*

		N	%
Casos	Válido	45	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	45	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,946	5

Ciertamente, la imagen suma 45 casos válidos sin exclusiones y la cifra de alfa de Cronbach = 0,946 con cinco ítems, nos arroja una indicación de consistencia interna muy alta; por lo que, con ese nivel de fiabilidad, el puntaje compuesto representa de manera estable la preparación y confianza operativa de los/as docentes para llevar a cabo el

protocolo, por lo que es adecuado utilizarlo para describir desempeño, comparar subgrupos y ordenar determinadas acciones formativas.

Resultados del manejo de rutas y protocolos: diseño, fiabilidad e índices por dimensión

Este apartado organiza el análisis cuantitativo del profesorado de la Unidad Educativa San José La Salle sobre cuatro dimensiones del protocolo institucional: conocimiento, aplicación procedimental, estándares de actuación y capacitación/autoeficacia. Se trabajó con un cuestionario Likert de 20 ítems y el procesamiento en SPSS incluyó depuración de datos, estimación de fiabilidad por escala y construcción de puntajes medios e índices 0–100 para facilitar la lectura comparativa.

Por fin se exponen, en ese orden, las frecuencias por ítem, los descriptivos por dimensión con su escala 0–100, el registro semafórico que jerarquiza los niveles críticos, en mejora y adecuado y que posibilitará ubicar con bastante rapidez los tramos del protocolo donde es necesario realizar un refuerzo operación y los componentes donde el desempeño ya es suficientemente estable para poder consolidar prácticas.

Tabla 23. *Estadísticos descriptivos de los índices por dimensión (0–100)*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
IDX_CON	45	,00	100,00	75,8889	23,53162
IDX_APL	45	,00	100,00	72,2222	25,41822
IDX_EST	45	,00	100,00	78,3333	23,54879
IDX_CAP	45	,00	100,00	71,5556	27,02739
N válido (por lista)	45				

Nota: Cada índice (IDX_*) es la versión 0–100 del promedio Likert (1–5) de su dimensión, calculado como: $índice = (\bar{x} - 1) * 25$. Cortes interpretativos: <60 = crítico, 60–79 = en mejora, ≥ 80 = adecuado.

Conocimiento (IDX_CON = 75,89)

Comprende el nivel de conocimiento de las fases de ruta, roles y funciones, formularios y diferencias entre notificación, intervención, derivación y seguimiento. Se alza hasta una mejora situada en el límite del valor de adecuado, lo que representa una base conceptual como sólida, pero con vacíos puntuales. El ancho de la dispersión observada en la desviación estándar se da por honda heterogeneidad entre docentes, resulta pertinente reforzar con un mapa de ruta y guías de formularios que lleven el índice por encima del 80.

Aplicación procedimental (IDX_APL = 72,22)

Sintetiza la ejecución de pasos: avisar a la persona correcta en el plazo previsto, registro inicial sin ambigüedades, documentación y coordinación interna. El puntaje refleja desempeño funcional, pero con obstáculos prácticos recurrentes. Prioridad: microprácticas guiadas de activación de ruta y checklist de verificación para reducir errores de registro y fortalecer la coordinación.

Estándares de actuación (IDX_EST = 78,33)

Integra oportunidad de notificación, confidencialidad, proporcionalidad, derivación externa y seguimiento. Es el valor más alto de las cuatro dimensiones y queda muy cerca de adecuado. Se observan fortalezas en confidencialidad y tiempos de notificación, con margen de mejora en criterios de proporcionalidad y derivación para asegurar respuestas consistentes en todos los casos.

Capacitación y autoeficacia (IDX_CAP = 71,56)

Resume formación recibida y actualizada, preparación para activar sin demora, manejo de la conversación inicial, toma de decisiones y acceso a apoyo técnico. Es el nivel más bajo de los cuatro, aunque dentro de en mejora. Señala necesidad de programa

formativo de alcance total, simulaciones breves y canales de consulta inmediata para elevar confianza operativa y homogeneizar criterios.

Distribución de desempeño por categorías

Este apartado resume cómo se ubica el profesorado en tres niveles de desempeño por cada dimensión: Crítico (índice < 60), En mejora (60–79) y Adecuado (≥ 80). La finalidad de la lectura se centra en encontrar el porcentaje de la población de docentes que cumple, o no, el estándar esperado; además el presente análisis permite determinar y dimensionar el grupo de docentes que requieren refuerzo operativo o de formación. Esta lectura se completa con la media de los índices 0–100 y permite establecer las prioridades en función del tamaño real de cada uno de los segmentos.

Figura 7. *Figura 7. Frecuencias de las categorías de desempeño en las cuatro dimensiones correspondiente.*

Categoría Conocimiento		
	N	%
1,00	7	15,6%
2,00	15	33,3%
3,00	23	51,1%

Categoría Aplicación		
	N	%
1,00	12	26,7%
2,00	11	24,4%
3,00	22	48,9%

Categoría Estadares		
	N	%
1,00	6	13,3%
2,00	14	31,1%
3,00	25	55,6%

Categoría Capacitacion		
	N	%
1,00	12	26,7%
2,00	11	24,4%
3,00	22	48,9%

En el caso de la lectura por categorías, en lo que se refiere a los resultados de Conocimiento, observamos que la mitad del profesorado se encuentra en Adecuado (51,1 %), un 33,3 % en En mejora y un 15,6 % en Crítico. Esto nos indica que existe un conocimiento conceptual aceptable en torno a fases, roles y formularios, aunque existe un núcleo que hay que concretar; en este sentido se recomienda que, para mover de En mejora a Adecuado, haya un mapa de ruta, fichas de responsables y una guía de formularios.

En Aplicación procedimental, la media está en Adecuado (48,9 %), pero Crítico asciende hasta un 26,7 % y En mejora hasta un 24,4 %. Aquí se ponen de manifiesto los principales cuellos de botella del registro inicial, el encadenamiento en la notificación y la coordinación interna; en este sentido parece recomendable poner en práctica checklists por caso, prácticas guiadas de activación y verificación de la documentación.

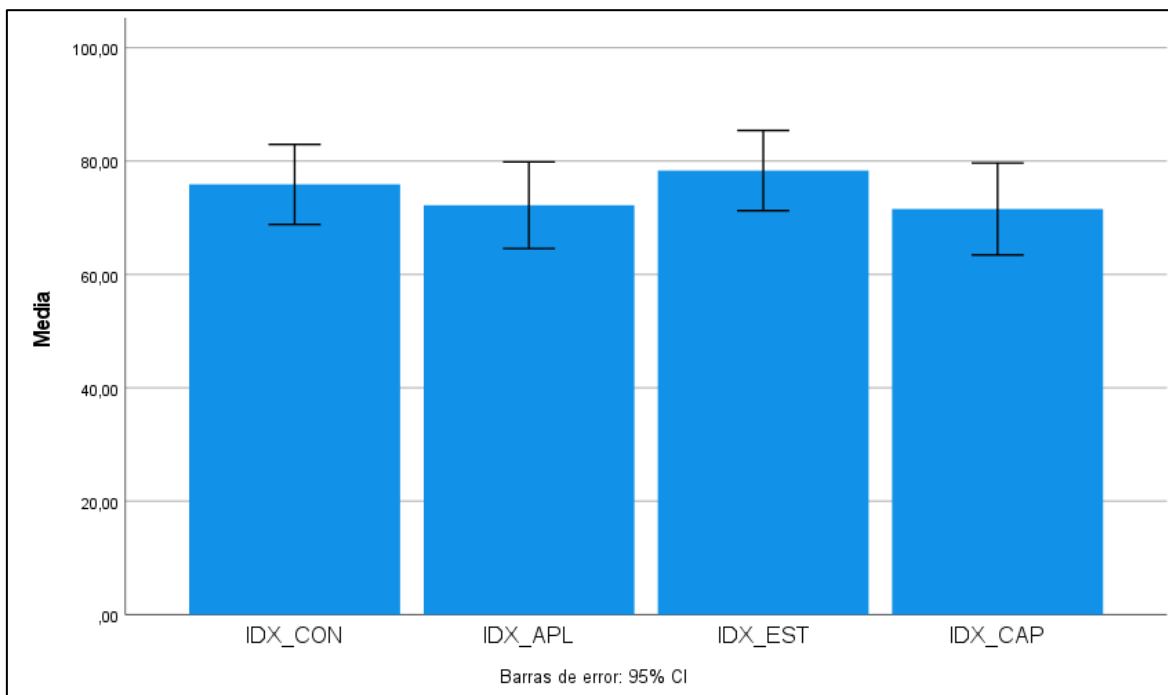
En Estándares de actuación, lo Adecuado impera con un 55,6 % y hay, por el contrario, un 31,1 % En mejora y un 13,3 % Crítico. Las capacidades son más potentes en lo que hace referencia a confidencialidad y oportunidad; por el contrario, los ajustes habrá que reflexionarlos en criterios de proporcionalidad y en decisiones de derivaciones para quien todavía no completa.

En Capacitación y autoeficacia encontramos un patrón similar al de Aplicación: 48,9 % en Adecuado, 24,4 % En mejora y 26,7 % Crítico. Esto sugiere necesidad de cobertura formativa total y apoyo en terreno; se proponen microcapacitaciones recurrentes, simulaciones breves de casos y un canal visible de consulta técnica para fortalecer seguridad operativa y rapidez de respuesta.

Síntesis gráfica de resultados por dimensión (0–100)

Para cerrar la presentación de resultados se incorpora un gráfico de barras con intervalos de confianza que permite comparar de un vistazo el desempeño promedio de cada dimensión en la escala 0–100. Esta visualización complementa las tablas de frecuencias y los descriptivos, y sirve para priorizar acciones según la posición relativa de cada componente del protocolo en la Unidad Educativa San José La Salle.

Figura 8. Índices por dimensión (0–100) con IC del 95 %



El gráfico expone con claridad que los Estándares de actuación obtienen el mayor promedio, justo por encima del valor de 78, a las puertas del umbral de adecuado. Conocimiento, se sitúa cerca de 76, otra vez a la altura de zona favorable, mientras que Aplicación procedimental y Capacitación y autoeficacia responden los peores promedios, alrededor de 72 y 71, respectivamente, lo que deja entrever necesidades particulares en términos de la formación y la operatividad. Los márgenes de error son semejantes entre dimensiones lo que no permite introducir grandes diferencias, aunque sí queda una diferencia clara entre Estándares de actuación y Aplicación/Capacitación. La interpretación conjunta indica sin embargo que la institución tiene bases consolidadas en criterios y tiempos de actuación, mientras que las prioridades se centran en ejecutar los pasos de manera más consistente, en potenciar la formación práctica y el soporte técnico del profesorado.

CONCLUSIONES

El procesamiento estadístico del cuestionario aplicado al profesorado de la Unidad Educativa San José La Salle permitió construir una base empírica sólida sobre el manejo de rutas y protocolos. Las cuatro escalas presentaron consistencias internas elevadas, lo que respalda la estabilidad de los puntajes y otorga legitimidad a las inferencias. La transformación de los promedios Likert a índices de cero a cien facilitó la lectura comparativa y la clasificación semafórica del desempeño. Con este andamiaje, fue posible distinguir con claridad qué componentes del protocolo están asentados y cuáles requieren ajuste operativo o refuerzo formativo. La fotografía global ubica a Estándares de actuación y Conocimiento en posiciones favorables, mientras Aplicación procedimental y Capacitación/autoeficacia muestran márgenes de mejora. Esta combinación de métricas ofrece un mapa consistente para la toma de decisiones institucionales.

Los hallazgos aportados por las encuestas parecen confirmar que la comunidad docente se encuentra en una situación dominante en cuanto a los elementos indicados para la protección de los estudiantes. Las afirmaciones más positivas se reflejan en la atención a las consecuencias de una activación inadecuada de la ruta o en la protección de la confidencialidad, las cuales, además, son los dos pilares que soportan la confianza de las familias y la confianza en el proceso. También se obtuvieron resultados favorables en el espacio de la oportunidad de notificación: un 75,6% afirmaba que notificaba el mismo día en que se recogían las evidencias de una situación potencialmente desequilibrante, o por el predominio del seguimiento dentro de plazos: un 77,8% aseguraba el cumplimiento de estos plazos. Esas cifras podrían ayudar a explicar que la dimensión de la Estándares sea la que obtenga la puntuación promedio más alta, dado que hay prácticas ya consolidadas en plazos, en la protección de la información y en la continuidad de los casos, elementos que son imprescindibles para que una ruta funcione.

Las brechas aparecen en el momento en que el foco se dirige hacia la ejecución cotidiana de los pasos. El porcentaje crítico en aplicación procedimental es el más alto de los cuatro porcentajes de las cuatro dimensiones, lo que significa que podemos asociar dificultades en tres tramos concretos: registro inicial sin ambigüedades; notificación

encadenada al responsable correcto y coordinación de los actores internos. En Capacitación y autoeficacia se reproduce el patrón: 71,1 % percibe contar con las herramientas para la conversación inicial y un 75,5 % confía en las decisiones propias conformes al Protocolo. A pesar de esta sensación de equipaje personal, perdura un 25 % de la plantilla en categorías de criticidad o duda. Esta mezcla parece indicar que los conocimientos son tales, pero no siempre llevan a una actuación fluida y sin presión. La evidencia práctica es obvia para el procedimiento práctico, ante situaciones reales la ruta puede experimentar microdemoras o inconstancias que afectan la trazabilidad y la calidad de la respuesta obtenida.

Por lo expuesto, la forma de proceder se puede extraer de forma directa de los hallazgos. El primer eje es una estandarización operativa: checklists único por caso (utilizando un formulario con los campos obligatorios en negrita, un mapa de ruta visible que muestre quiénes son los responsables y qué plazos tienen, un directorio actualizado para las derivaciones externas), estandarización que siempre ha convenido a la Administración Pública; el segundo eje es la práctica guiada de corta duración, centrada en los casos simulados por nivel educativo para automatizar el registro y la notificación y la coordinación (este eje tiene sentido solamente cuando la brecha no es conceptual sino de desempeño); el tercer eje es soporte en tiempo real: un canal de consulta con responsables y horarios definidos y un repositorio de preguntas y respuestas que permita dar criterios uniformes a soluciones a dudas recurrentes; y el cuarto eje es un monitoreo con indicadores simples y periódicos, de modo que la institución pueda comprobar si hubo mejoras y corregir al tiempo. El trabajo implantaba una línea base cuantitativa y un instrumento fiable que permite evaluar intervenciones futuras, comparar cohortes y seguir las tendencias anuales. Los índices 0–100 y la clasificación en categorías hacen posible medir el efecto de las acciones propuestas, y adecuar la intervención para cada subgrupo sin pérdida de la trazabilidad. También permite abrirse a poder ampliar la agenda de investigación al contemplar factores del contexto en el que se desarrolla el protocolo, por ejemplo, carga de trabajo, disponibilidad de autoridades en momentos clave o la articulación con servicios externos, entre otros. Con todo ello, la Unidad Educativa San José La Salle tiene un diagnóstico aplicable y unas métricas replicables que permiten sostener un proceso de mejora continua en la prevención y atención de la violencia escolar.

La evidencia cuantitativa da cuenta de que el punto fuerte más importante del colegio hace referencia a los estándares de actuación: los tiempos de comunicación, el respeto por la confidencialidad, la proporcionalidad de las medidas, la toma de decisiones sobre las derivaciones, la respuesta de seguimiento; todos estos aspectos documentan niveles que sostienen la implementación del protocolo en situaciones reales. Este permite anclar la mejora en prácticas antiguas, por ejemplo, los procedimientos que hoy garantizan confidencialidad son un modelo de mentoría interna para equipos que tienen dudas en otra fase. Esa claridad normativa y ética, mostrada en los altos acuerdos sobre las consecuencias de no activar la ruta, hace de ella un factor protector institucional y limita la variabilidad en decisiones sensibles.

El análisis también deja claro que las brechas críticas las encontramos allí donde la teoría debe pasar a ser práctica: el registro inicial, la notificación encadenada y la coordinación entre responsables. El porcentaje de docentes que se encuentra en las categorías "en mejora" o "crítico" es tan elevado como para generar microdemoras en uno o dos casos o bien pequeños agujeros negros en esos casos complejos. Desde el punto de vista del estudio hay un escape inmediato: los estandarizados operativos con checklists por caso, los formularios de campos claramente indicados como de imprescindible relleno, las prácticas guiadas de corta duración para la automatización de pasos, y un canal de apoyo técnico, con responsables y horarios fijados, para resolver cualquier tipo de dudas en el mismo momento que surgen. Estas acciones están en línea con los resultados y se ciñen a la cuestión de convertir el conocimiento declarado en acciones homogéneas.

Desde un punto de vista de gestión institucional, los resultados permiten fijar indicadores de seguimiento mensurables y de lectura rápida: porcentaje de notificaciones consumadas de forma inmediata a la detección; porcentaje de expedientes con registros completados; porcentaje de derivaciones bien tramitadas; porcentaje de seguimientos dentro de plazo. Se pueden determinar estos KPIs trimestralmente para generar retroalimentación sobre la toma de decisiones y reorientar todos los esfuerzos de formación en función de donde la evidencia indica estancamientos o retrocesos de la práctica. El scoreboard de los indicadores y las revisiones breves de los expedientes de funcionamiento del proceso generarán un circuito de mejora continua que va dando la vuelta por todas las aulas, el equipo directivo y el DECE en un lenguaje compartido y accesible.

El instrumento significativo evidenció consistencia y valor práctico, lo que lo constituye en línea base para evaluar el impacto de las intervenciones que se proponen. A partir de las mismas escalas y los mismos índices 0-100 se pueden realizar mediciones pre-post tras los ciclos de capacitación y de estandarización, comparar cohortes anuales, explotar diferencias en función de la experiencia docente, el nivel educativo o la formación previa, y, por último, todos los tamaños de efecto que permitan interpretar la importancia de los cambios. Esta forma de actuación permite registrar progresos ante la comunidad educativa y ante auditorías externas, además de proveer evidencia para decisiones que se basan en la política establecida, como puede ser la modificación de manuales y la distribución de los tiempos institucionales en la práctica guiada.

Hay consideraciones metodológicas que orientan el uso responsable de los resultados. El tamaño muestral garantiza cubrir buena parte del claustro, garantizando una buena validez interna del diagnóstico; sin embargo, la autoevaluación de los ítems obliga, en ciclos siguientes, a ir complementando con información de verificación y/o observación breve de procesos, como medio de proveer validez convergente entre lo que se dice que ocurre y lo que realmente ocurre. También es útil mantener el proceso psicométrico de cada dimensión, manteniendo la estructura que ha mostrado fiabilidad y, a partir de aquí, ir modificando aquellos ítems que muestren baja discriminación en futuras aplicaciones.

El objetivo final de esta práctica es proporcionar información para orientar decisiones. Las cifras devienen un mapa de prioridades que recogen la actuación de las instituciones: consolidar lo ya funciona, en estándares de actuación; cerrar brechas operativas, en la aplicación procedimental; y elevar la preparación práctica, y la seguridad para decidir mediante una formación breve, recurrente y situada en problemas reales. Al dotar a la Unidad Educativa San José La Salle de métricas comparables y de un plan de acción alineado a los hallazgos, el estudio se convierte en una herramienta para proteger mejor a los estudiantes, reducir errores de proceso y sostener una cultura de actuación oportuna, confidencial y proporcional frente a situaciones de violencia escolar.

RECOMENDACIONES

Para corregir las brechas detectadas en aplicación procedimental y en capacitación y autoeficacia, la prioridad es estandarizar la ejecución del protocolo. La Unidad Educativa

San José La Salle puede gestionar con un checklist unificado por caso que integre todos los procesos de detección, registro, notificación, derivación y seguimiento, que disponga de un mapa de ruta visible con responsables y plazos, que se encuentre impreso en lugares estratégicos como en la carpeta de clase del aula o en el repositorio institucional, que exprese de forma explícita un punto único de recepción de notificaciones durante la jornada lectiva con un número y un correo escolar de activación inmediata. Tal estandarización merece ser resaltada, ya que de este modo se hace un esfuerzo por mostrar la menor variabilidad entre aulas, y plantear que los casos se inicien a partir de los mismos pasos; el rediseño de formularios afecta a un funcionamiento inicial y a la trazabilidad; se propone simplificarlo mostrando los campos obligatorios y ejemplificando el llenado de una página de un caso típico; por su parte la homogeneidad en los nombres de los documentos hace desaparecer confusiones a la búsqueda de ellos en los expedientes. Si se puede contar con una versión digital que no requiera muchas validaciones, sella automáticamente y bloquea el envío si faltan campos críticos, el registro de hechos debería mejorar y reducirá las omisiones que hoy se traducen en la documentación de hechos y plazos.

La práctica guiada un corto ciclo para traducir el conocimiento existente en desempeño fluido. Tres microcapacitaciones de 45 a 60 minutos (por nivel educativo) que traten consecutivamente el registro inicial sin ambigüedades-prevención del riesgo de error encadenando la notificación al responsable correcto-documentación del seguimiento permite mecanizar los pasos y ganar confianza. La práctica guiada de los tipos de caso con la verificación mediante una lista de cotejo firmada por cada uno de los participantes forma una transferencia de la práctica. El acompañamiento entre pares incrementa el proceso si se utilizan a los que muestran un adecuado desempeño en los estándares de actuación para tutelar a sus colegas de dicho nivel en un tiempo determinado.

Las decisiones delicadas sobre proporcionalidad y derivación externa son necesarias porque los criterios son claros y disponibles. Se aconseja poner en funcionamiento una guía graduada por niveles de riesgo que contemple ejemplos de las medidas a aplicar y de la duración, además de poner en funcionamiento/dar cuerpo a un directorio que recoja las instancias externas con sus teléfonos de guardia-horarios de recepción-requisitos de derivación. Un pequeño banco de mini casos de decisión ayuda a

formar el encadenamiento hacia la identificación del umbral de derivación y la forma de documentar y notificar a la entidad receptora la disponibilidad de la misma. Tal claridad hace disminuir las dudas sobre la marcha y al mismo tiempo, facilita dar la respuesta con la normativa.

La autoeficacia docente mejora cuando hay soporte inmediato y recursos de consulta fidedignos. Un canal de apoyo con responsables y horarios definidos, accesibles por teléfono interno y chat institucional permite dar respuesta a las dudas que aparecen al activar la ruta. Un repositorio de preguntas frecuentes, ejemplos de registros completos y decisiones de derivación bien tramitadas, facilita tener criterios homogéneos acortando la curva de aprendizaje. También, junto a ello, una pequeña guía para la conversación inicial con los alumnos y sus familias y una tarjetita de bolsillo con frases muy típicas, lecciones y recordatorios de confidencialidad ayudan a dar espacios a la contención y proteger que la primera comunicación sea de calidad.

El seguimiento de indicadores cuantitativos simples facilita refinar el diagnóstico para continuar la mejora. Revisar trimestralmente las cuantificaciones del porcentaje de notificaciones realizadas el mismo día, los porcentajes de registros completos, de derivaciones correctas con confirmación escrita y de seguimientos en plazo permite que evidencias tempranas de ajustes aflore.

Una breve y sistemática revisión de expedientes al final de cada mes, con un reporte ejecutivo de dos páginas, permite detectar cuellos de botella y consensuar correcciones urgentes con las áreas involucradas. Contar con la publicación en los medios institucionales de un semáforo por dimensión, con los índices medidos en escala de cero a cien, permite mantener el foco en dar cumplimiento a los objetivos y a la vez establecer prioridades cuando un indicador baja hasta por debajo de sesenta.

La continuidad de lo que se ha venido trabajando implica que el ingreso de personal nuevo contemple la inducción a realizar en la primera semana con inclusión de checklists, mapa de ruta, formularios y una breve práctica. Un repaso que se lleve a cabo a los seis meses, de treinta minutos, para todo el claustro docente permite mantener al día las variaciones de formatos y directorios externos. Al final de la unidad de aprendizaje, la reaplicación del cuestionario permite un cruce de índices por dimensión y comprobar si las

acciones dirigidas a mejorar lo conducido llevaron a los segmentos en mejoría a niveles adecuados y a la vez redujeron la proporción crítica. La previsión de la ruta convierte los hallazgos en decisiones operativas, explicadas y justificadas, mejora la capacidad de respuesta del colegio y cuida mejor a sus estudiantes para evitar situaciones de violencia escolar.

Pero dejando de lado las acciones inmediatas, conviene instaurar la gobernanza del protocolo para que las mejoras no dependan de la disponibilidad o del entusiasmo inicial. Una mesa pequeña operativa y con sentido, con representación del equipo directivo, del DECE y de las coordinaciones académicas, se puede hacer de manera trimestral para repasar los indicadores, destensar algunas situaciones de puntos de estrangulación y sostener el cartón de la comunicación de los ajustes al claustro.

En este espacio se puede validar el material de apoyo custodiar el directorio de derivaciones externas, y asegurar que toda actualización sea llegada a cada docente en un plazo corto. Cuando hay una ventanilla única para resolver dudas de procedimiento y el paso dado cuenta con una autoridad visible que las respalda, la activación de la ruta puede hacerse ágil y consistente.

La necesidad de comunicarse con familias y estudiantes también debe contar con un encuadramiento institucional que proteja la confidencialidad y que a la vez informe sobre canales de ayuda. Un protocolo de escasa extensión de la entrevista inicial, que indique para qué, y en qué consiste, los límites que presenta la reserva y las vías a seguir permiten avanzar para contener la ambigüedad en situaciones de riesgo.

Es útil contar con modelos de mensajes para la convocatoria de familias, notificaciones internas y derivaciones externas, de modo que cada contacto mantenga un tono profesional y el contenido mínimo necesario. La educación preventiva puede quedarnos afincada en tutorías y en reuniones de curso con actividades sencillas que no expliquen a estudiantes cómo pedir ayuda y lo que pueden esperar del proceso, fortaleciendo así la confianza en la escuela como lugar seguro.

Los vínculos con servicios externos requieren que se desarrollen en una relación de trabajo y no tan sólo en la existencia de contactos para emergencias. Es muy útil también

consensuar con las instituciones receptoras un esquema muy elemental de coordinación: confirmación de la recepción de las derivaciones, plazos orientativos de respuesta y canal de comunicación directa para averiguar la disponibilidad de requisitos documentales. Mantener el vínculo activo a través de intercambios breves a lo largo del año presenta un clima con el que poder gestionar el caso y evita el riesgo de que, a consecuencia de la falta de información haya derivaciones que vuelvan. La gestión de la información debe adquirir el estatus de práctica rutinaria, sencilla.

Un repositorio que almacene expedientes de forma estandarizada con acceso controlado y copia de seguridad periódica satisface dos necesidades: por un lado, la protección de la información sensible; por el otro, la posibilidad de analizar tendencias a partir de la información tratada sin causar la exposición de identidades. La institución puede generar informes internos muy breves que dan cuenta de volúmenes de casos, tiempos de notificación, calidad del registro y estados de seguimiento con el plus de la retroalimentación que permiten mantener hábitos de documentación y ver si se puede ir identificando deterioros que afecta con el paso del tiempo o por cambios de personal. Cuando se observa bien el propio dato, a modo de resumen; la cultura de la mejora se va normalizando en el marco de la rutina del trabajo. La continuidad formativa debe asumir un formato ágil y reiterate.

En lugar de acaparar en condensados extensos, mejor funcionan las "cápsulas" cortas y, además, muy centradas en problemas reales- mediante la práctica inmediata con la demostración. La forma más pedagógica es precisamente la de hacer que cada actividad tenga un producto final: una guía muy ajustada, un ejemplo de registro depurado, un esquema de decisión para la proporcionalidad o un directorio actualizado que sirva de material de referencia.

El acompañamiento entre pares puede coordinarse por niveles y turnos para que el apoyo ocurra donde se necesita, con observaciones breves y retroalimentación focalizada en los pasos que mostraron mayores dificultades en la encuesta.

El sistema de verificación cierra el círculo entre diagnóstico y acción. Un muestreo mensual de expedientes, con revisión de campos obligatorios y tiempos críticos, entrega señales rápidas para corregir. Si se inician ampliaciones de los plazos de la anotación o si

se van añadiendo registros no completos la escuela puede reaccionar de acuerdo con recordatorios en particular, ajustes en la carga administrativa o apoyos en franjas del día que presentan más incidencias en el momento actual. Los indicadores trimestrales, presentes en un cuadro de mando básico en la visión de los directores del centro escolar y de los coordinadores, permiten asignar recursos prioritarios y también explicitar las evoluciones del claustro.

La sostenibilidad de todo el esfuerzo se apoya en el ciclo anual de evaluación. Reaplicar el cuestionario al cierre del año lectivo, con las mismas dimensiones e índices de cero a cien, ofrece una medida directa del impacto de las acciones implementadas y habilita comparaciones entre cohortes. Si se observa que una dimensión mejora, pero otra se estanca, la planificación del siguiente período puede reenfocar el trabajo sin perder lo logrado. En paralelo, resulta conveniente revisar la redacción de los ítems que hayan mostrado poca discriminación y considerar ajustes mínimos para afinar la medición sin alterar la comparabilidad.

Bibliografía

- Aguinis, H., Ramani, R. S., & Alabduljader, N. (2021). Transparency, reproducibility, and credibility in organizational research: A review and guidelines. *Research Methods in Strategy and Management*, 15, 1–45. <https://www.hermanaguinis.com/pubs.html>
- Algozzine, B., Barrett, S., Eber, L., George, H., Horner, R., Lewis, T., & Sugai, G. (2019). *School-wide PBIS Tiered Fidelity Inventory (TFI)* (v2.1). PBISApps. <https://www.pbis.org/resource/tiered-fidelity-inventory-tfi>
- Aljasir, S. (2022). Cyberbullying and cybervictimization on digital media: Adolescents' perspectives on parental mediation strategies. *Doctoral dissertation*. <https://d-nb.info/1274548942/34>
- Alonso-Rodríguez, I., Pérez-Jorge, D., Pérez-Pérez, I., & Olmos-Raya, E. (2025). Restorative practices in reducing school violence: A systematic review of positive impacts on emotional wellbeing. *Frontiers in Education*. Open Access: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2025.1520137/full>
- Bear, G. G., Yang, C., Pasipanodya, E., Mantz, L., & Hearn, S. (2015). Technical manual for the Delaware School Climate Survey–Student. University of Delaware. <https://www.cscde.org/wp-content/uploads/2018/06/DSCS-Student-Technical-Manual.pdf>
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quiñonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health*, 6, 149. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6004510/>
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press. https://www.education.pitt.edu/wp-content/uploads/2024/04/LearningToImprove_2015.pdf
- Burger, C., Strohmeier, D., & Spröber, N. (2022). Teachers can be effective in bullying: Effects on students' perceptions and associations with teacher interventions. *Frontiers in Psychology*,

13, 878996. PDF (PMC): <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9596519/pdf/fpsyg-13-878996.pdf>

Callegaro, M., Manfreda, K. L., & Vehovar, V. (2015). *Web survey methodology*. Wiley. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781118763520>

Cook, C. R., Lyon, A. R., Locke, J., Waltz, T., & Powell, B. J. (2018). Adapting and implementing evidence-based interventions in schools: Organizational and contextual dimensions. *School Psychology Review*, 47(3), 295–309. <https://faculty.washington.edu/alylab/pubs/Cook%20et%20al%202018%20SPR.pdf>

Delacre, M., Lakens, D., & Leys, C. (2017). Why psychologists should by default use Welch's t-test instead of Student's t-test. *International Review of Social Psychology*, 30(1), 92–101. <https://royalsocietypublishing.org/doi/pdf/10.5334/irsp.82>

De Luca, L., Nocentini, A., & Menesini, E. (2019). The teacher's role in preventing bullying. *Frontiers in Psychology*, 10, 1830. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.01830/full>.

Del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega-Ruiz, R. (2015). The European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire: Validation in two countries. *International Journal of Psychology*, 50(2), 157–165. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/40260/ECIPQ%20Validation%20postprint.pdf>

DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications* (5th ed.). SAGE. <https://dokumen.pub/scale-development-theory-and-applications-5nbsped-154437934x-9781544379340.html>

Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method* (4th ed.). Wiley. <https://www.wiley.com/en-us/Internet%2C+Phone%2C+Mail%2C+and+Mixed+Mode+Surveys%3A+The+Tailored+Design+Method%2C+4th+Edition-p-9781118456149>

Enders, C. K. (2022). *Applied missing data analysis* (2nd ed.). Guilford Press. <https://www.guilford.com/books/Applied-Missing-Data-Analysis/Enders/9781462546049>

- Espelage, D. (2023). Updated perspectives on linking school bullying and related problematic behaviors. *School Violence Prevention Program Papers*. https://digitalcommons.unl.edu/context/edpsychpapers/article/1372/viewcontent/Espelage_SVPP_2023_Updated_Perspectives_on_Linking_MS_FINAL.pdf
- Fixsen, D. L., Van Dyke, M. K., & Blase, K. A. (2019). *Implementation Practice and Science*. NIRN/UNC. <https://nirn.fpg.unc.edu/sites/nirn.fpg.unc.edu/files/resources/NIRN-Implementation-Practice-and-Science-2019.pdf>
- Forman, S. G., Shapiro, E. S., Coddling, R. S., & Gonzales, J. E. (2018). Implementation of science and school psychology. *School Psychology*, 33(4), 433–449. <https://psycnet.apa.org/fulltext/2018-48784-001.pdf>
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 17(2), e1143. PDF: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8356322/pdf/CAMP-17-e1143.pdf>
- Garaigordobil, M. (2015). The effectiveness of Cyberprogram 2.0 on conflict resolution, emotional intelligence, and self-esteem. *Journal of Adolescent Health*, 57(2), 229–236. PDF: https://maitegaraigordobil.com/art_completo/2015/Cyberprogram%20Conflictos%20Autoestima%20JAH%202015.pdf
- Garet, M. S., et al. (2021). *Continuous Improvement in Education Settings: A Literature Review*. American Institutes for Research. <https://www.air.org/sites/default/files/2022-03/Continuous-Improvement-in-Education-Settings-A-Literature-Review-August-2021.pdf>
- Gignac, G. E., & Szodorai, E. T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and Individual Differences*, 102, 74–78. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886916301888/pdf>
- Glouchkow, A., Fallon, B., & Trocmé, N. (2022). Teachers’ responses to child maltreatment: A vignette study. *Child Abuse & Neglect*, 130, 105725. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9908805/pdf/main.pdf>

- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2019). Multidimensional social competence and involvement in bullying and cyberbullying. *Social Sciences*, 8(7), 232. PDF: <https://pdfs.semanticscholar.org/21b4/2fc9809c82d34767815d0053fd9ef6a3207a.pdf>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate Data Analysis* (8th ed.). Cengage. https://www.researchgate.net/profile/Barry-Babin/publication/337049876_Multivariate_Data_Analysis/links/5dc0a9c8299bf1a47b1a5d45/Multivariate-Data-Analysis.pdf
- Hall, W. (2017). The effectiveness of policy interventions for school bullying. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1–30. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5363950/pdf/nihms837052.pdf>
- Hall, W. (2019). Is fidelity of implementation of an anti-bullying policy related to student bullying and teacher protection of students? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13), 2366. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1220420.pdf>
- Hastuti, T. A., Hidayat, R., & Pramudito, A. (2023). Analysis of the Aiken index to know the content validity of an instrument. *Advances in Health Sciences Research*, 73, 176–180. <https://www.atlantis-press.com/article/125996941.pdf>
- Hayes, A. F., & Coutts, J. J. (2020). Use omega rather than Cronbach's alpha for estimating reliability. *Communication Methods and Measures*, 14(1), 1–24. <https://afhayes.com/public/omega.pdf>
- Herrera-López, M., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia: Coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista CES Psicología*, 10(1), 1–16. PDF: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80553606002.pdf>
- Hinduja, S., & Patchin, J. (2018). Cyberbullying: Identification, prevention, and response. *Cyberbullying Research Center*. <https://cyberbullying.org/Cyberbullying-Identification-Prevention-Response-2018.pdf>

- Horton, P. (2022). Qualitative methods in school bullying and cyberbullying research: A review and recommendations. *International Journal of Bullying Prevention*, 4(4), 241–257. <https://www.stoppestennu.nl/sites/default/files/uploads/s42380-022-00139-5.pdf>
- Jakobsen, J. C., Gluud, C., Wetterslev, J., & Winkel, P. (2017). When and how should multiple imputations be used for handling missing data in randomised clinical trials? *BMJ*, 356, j602. <https://www.bmj.com/content/356/bmj.j602.full.pdf>
- Johander, E., Salmivalli, C., & Voeten, M. (2020). Different approaches to address bullying in KiVa schools. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3128. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8032636/pdf/ijerph-17-03128.pdf>
- Kafka, J., Nivala, J., & Tuominen, J. (2024). A matter of trust: Confidentiality in therapeutic encounters with minors. *Frontiers in Psychology*, 15, 1352344. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10971353/>
- Konold, T. R., & Cornell, D. (2015). Multilevel factor structure of the Positive Values Scale of the Authoritative School Climate Survey. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 154–169. https://curry.virginia.edu/sites/default/files/uploads/resourceLibrary/ASC_Positive_Values_Scale.pdf
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547–588. https://scholar.harvard.edu/files/mkraft/files/kraft_blazar_hogan_2018_teacher_coaching.pdf
- Lakens, D. (2022). Sample size justification. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 5(2), 1–13. <https://psyarxiv.com/9d3yf/download>
- Lucas-Molina, B., Pulido, R., & Giménez, A. M. (2022). Bullying, cyberbullying, and mental health: The role of emotional and behavioral problems. *European Journal of Psychology of Education*, 37, 1–23. PDF: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10268552/pdf/1359-8139-37-1.pdf>

- Machimbarrena, J. M., González-Cabrera, J., Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2017). Bullying/cyberbullying in 5th and 6th grade: Differences by sex and course. *Anales de Psicología*, 33(2), 451–459. PDF: <https://www.redalyc.org/pdf/167/16750533014.pdf>
- Marsh, H. W., Guo, J., Parker, P. D., Nagengast, B., Asparouhov, T., & Muthén, B. (2019). What to do when EFA and CFA disagree: ESEM. *Structural Equation Modeling*, 26(5), 716–736. https://www.statmodel.com/download/Marsh_et_al_2019_SEM.pdf
- Martínez, L., & Rodríguez, P. (2020). *Implementación de protocolos de atención ante violencia escolar en instituciones públicas ecuatorianas*. *Revista de Educación y Sociedad*, 45(3), 112–128. Disponible en: <https://revistas.uce.edu.ec/index.php/educacionysociedad/article/view/4568>
- Mathews, B. (2020). A model law for the mandatory reporting of child sexual abuse: Submission to the Independent Inquiry into Child Sexual Abuse. *Queensland University of Technology*. https://mandatenow.org.uk/wp-content/uploads/2022/11/A-model-law-for-the-mandatory-reporting-of-child-sexual-abuse_England_Wales-4-1.pdf
- McNeish, D. (2018). Thanks coefficient alpha, we will take it from here. *Psychological Methods*, 23(3), 412–433. <https://pdfs.semanticscholar.org/0c2f/0a8d2c5b3a6a9f1ddf4d1e7e2f1a1fdf8a16.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-2023-00070-A. Protocolos y rutas de actuación frente a riesgos psicosociales en el sistema nacional de educación*. Disponible en: <https://educacion.gob.ec/protocolos-y-rutas-de-actuacion>
- O'Brien, S., Mazzone, A., & Mc Guckin, C. (2024). A review of factors affecting teacher intervention in peer victimization. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 33(9), 1185–1205. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15388220.2023.2289117>
- Odell, M. (2025). The university academies: An improvement in science approach to educational change. *Frontiers in Education*, 10, 1529939. <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2025.1529939/pdf>

- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). Assessing bullying and cyberbullying: Spanish validation of EBIPQ and ECIPQ. *Psicología Educativa*, 22(1), 71–79. <https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/ed2016v22n1a10.pdf>
- Pas, E. T., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2018). Coaching teachers to detect, prevent, and respond to bullying using mixed reality simulation. *Journal of Behavioral Education*, 27(3), 333–352. https://arsafeschools.com/wp-content/uploads/2020/03/pas2019_article_coachingteacherstodetectpreven.pdf
- Pérez-Jorge, D., Alonso-Rodríguez, I., & Arriagada-Venegas, M. (2023). Restorative methods as a strategy for the prevention of violence and bullying in Mexican schools. *Heliyon*, 9(8), e18267. PDF: <https://www.cell.com/heliyon/pdf/S2405-8440%2823%2905475-0.pdf>
- Pouwels, J., Salmivalli, C., Saarento, S., & Lansu, T. (2018). The participant roles of bullying in different grades: Prevalence and social status profiles. *Social Development*, 27(4), 732–748. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/sode.12294>
- Putnick, D., & Bornstein, M. (2016). Measurement invariance across groups: Review and recommendations. *Developmental Review*, 41, 71–90. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5860870/pdf/nihms942311.pdf>
- Román, M. (2020). *La violencia escolar en América Latina: diagnóstico y políticas de intervención*. CEPAL - División de Desarrollo Social. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45578>
- Sims, S. (2021). *What are the characteristics of effective teacher professional development?* Centre for Education Policy and Equalising Opportunities, University College London. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED615914.pdf>
- Sims, S. (2022). *Effective teacher professional development: New theory and a practice model*. CEPEO Working Paper 22-02. <https://discovery.ucl.ac.uk/10175439/1/cepeowp22-02.pdf>
- Splett, J. W., Fowler, J. C., Weist, M. D., McDaniel, H., Dvorsky, M. R., & Stephan, S. (2018). The critical role of school mental health in multi-tiered systems of support. *School Mental Health*, 10(4), 244–254.

<https://csmh.umaryland.edu/media/SOM/Microsites/CSMH/docs/Articles/Splett-et-al-2018-Published-Paper.pdf>

Sugai, G., & Horner, R. H. (2020). Sustaining school-wide PBIS: Implementation, scalability, and continuous improvement. *Frontiers in Psychology*, *11*, 413. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.00413/pdf>

Thornberg, R. (2018). School bullying and fitting into the peer landscape. *Linköping University Studies in Behavioural Science*. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2%3A1140754/FULLTEXT01.pdf>

Tolmatcheff, C., Viitasara, E., & Thornberg, R. (2023). Examining the link between implementation fidelity and outcomes in anti-bullying interventions. *International Journal of Bullying Prevention*, *5*(2), 113–128. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11093827/pdf/42380_2023_Article_193.pdf

UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. París: UNESCO Publishing. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>

UNICEF. (2021). *School-related gender-based violence: Global review of current issues and approaches*. Nueva York: UNICEF. Disponible en: <https://www.unicef.org/media/110081/file/School-Related-GBV-Global-Review.pdf>

UNICEF. (2022). *La violencia en las escuelas de América Latina y el Caribe: avances y desafíos*. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Disponible en: <https://www.unicef.org/lac/media/31061/file/Violencia-escolar.pdf>

Vannette, D. L., & Krosnick, J. A. (Eds.). (2018). *The Palgrave handbook of survey research*. Palgrave Macmillan. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-54395-6>

Wachs, S., Wright, M., Sittichai, R., Singh, R., Biswas, T., & Umejima, K. (2020). Adolescents' cyber victimization: The influence of technologies, gender, and gender stereotype traits. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(7), 2374. https://www.researchgate.net/publication/339230551_Adolescents%27_Cyber_Victimizati_on_The_Influence_of_Technologies_Gender_and_Gender_Stereotype_Traits

- Weissgerber, T. L., Milic, N. M., Winham, S. J., & Garovic, V. D. (2015). Beyond bar and line graphs: Time for a new data presentation paradigm. *PLoS Biology*, *13*(4), e1002128. <https://journals.plos.org/plosbiology/article/file?id=10.1371/journal.pbio.1002128&type=printable>
- Weist, M. D., Owens, J. S., Evans, S. W., Stephan, S. H., Lyon, A. R., & Hoagwood, K. E. (2018). Future directions in school mental health research and practice. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, *45*(5), 716–726. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6089832/pdf/nihms-980593.pdf>
- Zamanzadeh, V., Ghahramanian, A., Rassouli, M., Abbaszadeh, A., Alavi-Majd, H., & Nikanfar, A. (2015). Design and implementation of content validity study: Development of an instrument for measuring patient-centered communication. *Journal of Caring Sciences*, *4*(2), 165–178. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4484991/>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2016). Cyberbullying: A systematic review of research, its prevalence and assessment instruments. *Psicología Educativa*, *22*(1), 5–18. PDF: <https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/ed2016v22n1a2.pdf>

Rubro	Monto (USD)
Informe final impreso y encuadernado (2 copias)	13,00
Subtotal	62,00
Contingencia 10 %	6,20
TOTAL	68,20

Anexo 4 *Fundamentación legal*

Constitución de la República del Ecuador 2008

Manual de Rutas y Protocolos del Ministerio de Educación

LOEI

Anexo 5 *Instrumentos de recolección de información*

Diagnóstico del manejo de rutas y protocolos frente a situaciones de violencia escolar en la Unidad Educativa San José La Salle

Este cuestionario recoge la percepción del profesorado sobre su conocimiento, aplicación y estándares de actuación (oportunidad, confidencialidad y proporcionalidad), así como su capacitación y autoeficacia para activar la ruta institucional. Las respuestas son anónimas y se utilizarán exclusivamente con fines académicos y de mejora interna. Marque una opción por ítem en escala Likert de 1 a 5 (1 = Totalmente en desacuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo). Tiempo estimado: 10–12 minutos.

*** Indica que la pregunta es obligatoria**

Conteste cada pregunta leyendo correctamente la descripción de la misma *

Escala de respuesta: 1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4	5
¿Identifico con claridad todas las fases de la ruta institucional de atención?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Conozco quiénes son los responsables y sus funciones en cada fase del protocolo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Sé qué formularios debo completar al detectar un caso?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Distingo las diferencias entre notificación, intervención, derivación y seguimiento?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Conozco las consecuencias de no activar la ruta adecuadamente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¿Sé a quién notificar y en qué plazo máximo debo hacerlo ante un caso?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Puedo completar el registro inicial sin ambigüedades?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿He activado la ruta siguiendo los pasos sin dificultades?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Verifico que las acciones adoptadas queden documentadas en el expediente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Coordino con los actores internos para evitar retrabajos u omisiones?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Realizo la notificación el mismo día de la detección?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¿Resguardo la confidencialidad evitando filtraciones de información sensible?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Aplico medidas proporcionales a la gravedad del caso?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Identifico cuándo corresponde derivación externa y cómo gestionarla?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Aseguro el seguimiento dentro de los plazos establecidos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Me siento preparado para activar la ruta sin demora?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿He recibido formación suficiente y actualizada sobre el protocolo institucional?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¿Cuento con herramientas para manejar la conversación inicial con estudiantes y familias?

¿Confío en mi capacidad para tomar decisiones conforme al protocolo?

¿Dispongo de apoyo técnico cuando surgen dudas al aplicar la ruta?

Enviar

Borrar formulario

