

CONCEPTOS

PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA
ESCOLAR: PAZ EDUCA

Número 5

Diciembre de 2008

F U N D A C I O N

PAZ CIUDADANA



Autores:

Jorge Varela, Psicólogo Pontificia Universidad Católica de Chile
Cecilia Tijmes, Psicóloga Pontificia Universidad Católica de Chile
Investigadores Fundación Paz Ciudadana

Edición:

Francisca Werth

Diseño:

BBDO Publicidad S.A.

Diagramación:

Francisca Lira

En el presente número de “Conceptos” se describe el programa de prevención de violencia en las escuelas Paz Educa. Se exponen sus características fundamentales y principios orientadores, como también su validación en la escuela Padre Hurtado. Para eso, se presentan los resultados de la evaluación de impacto, señalando también los distintos factores que determinaron el éxito del programa en el establecimiento educacional.

Pero antes de conocer con más detalle el programa, se profundiza en aspectos centrales del fenómeno de la violencia escolar. Múltiples definiciones y paradigmas que intentan entender el fenómeno, como también algunos indicadores relevantes sobre su manifestación: prevalencia, diferencias de género, nivel socioeconómico, del ciclo vital, para poder comprender mejor sus implicancias en el sistema escolar y formas de prevenirlo.

La violencia escolar: múltiples denominaciones

La violencia escolar ha cobrado una gran relevancia nacional a través de los medios de comunicación, centros de investigación, seminarios, anuncios de las autoridades e incluso la creación de un observatorio¹. En Chile no hay mucha información local que de cuenta cómo intervenir, ni tampoco existen legislaciones específicas².

La nomenclatura más usada ha sido el concepto de bullying. Pero, ¿por qué se usa este concepto? Hasta la fecha no existe una traducción literal del mismo, ni consenso en su traducción. En países como Noruega, Dinamarca, Suecia y Finlandia usan la palabra mobbing, que se refiere -su raíz inglesa, a aquellas acciones de pájaros y animales más pequeños en defensa de usurpadores (Magendzo, et.al 2004; Magendzo, 2000). En Japón, se le conoce como “ijime”, refiriéndose al mismo término (Coloroso, 2003). En otros países como en Italia y Francia se le denomina “racket” (Zerón, 2004). En notas de prensa nacionales se han usado diversas nomenclaturas: violencia escolar, violencia en la escuela, violencia de la escuela, bullying, acoso

escolar, victimización, hostigamiento, maltrato entre pares, matonaje, agresión entre pares, entre otras.

Definiciones y paradigmas

Hoy se habla casi sin distinción sobre violencia escolar y bullying. Sin embargo, hay algunos elementos diferenciadores entre estos términos. El primero da cuenta de un fenómeno más general de agresión, no sólo entre pares, sino que puede incluir desde la agresión hacia las personas hasta incluso el daño o destrucción del inmueble del establecimiento escolar. Es bidireccional, es decir, quien asume un rol de agresor, también puede ser agredido, incorpora la agresión hacia adultos del establecimiento y viceversa. En cambio, el fenómeno de bullying se refiere a la agresión entre pares, que se da en forma constante y repetida, donde la víctima no puede “responder” a la agresión (Rigby, 2003).

Rigby (2004) plantea la existencia de distintos paradigmas para explicar y abordar el bullying, a saber:

Bullying como el resultado de diferencias individuales

Según esta perspectiva, el bullying sería el resultado del encuentro de niños/as con diferentes posiciones de poder, que motivarían la agresión para establecer jerarquías entre ellos (Rigby, 2003).

Bullying como un proceso de desarrollo filogenético

Desde este enfoque, el bullying surgiría en la niñez temprana cuando los niños empiezan a relacionarse con otros y “afirmarse” o definirse en función de ellos. El dominar a otros constituiría un objetivo primordial en términos de supervivencia (“la supervivencia del más fuerte”). Algunos autores hablan de la agresión como algo que se “des-aprende”, en especial en los primeros años de la vida. Los estudios de Tremblay (2004) y Lecannelier (2006) enfatizan la determinación del fenómeno según el estilo de

¹ Para mayor información, visitar www.observatoriodeviolenciaescolar.cl

² Durante el año 2007 el senador Ruiz Esquide presentó un proyecto de ley para establecer acciones legales contra los victimarios de bullying www.marianoruizesquide.blogspot.com

apego y la capacidad de contención de los padres en los primeros años de vida.

Bullying como un fenómeno sociocultural.

Se basa en la existencia de grupos con diferencias en términos de poder y status, principalmente relacionado con antecedentes históricos y culturales (raza, género, nivel socioeconómico, minorías en general).

Bullying como respuesta a presiones de pares en la escuela

El bullying sería aceptable dentro de un marco social determinado, particularmente dentro de la cultura de pares. Desde este modelo, el bullying se define como un fenómeno grupal; como una respuesta a la presión de grupos y pares dentro del colegio (Rigby, 2003).

Bullying como justicia restaurativa/restauradora

Desde este enfoque, algunos niños son más agresivos debido al carácter que han desarrollado. Si bien se parece al primer paradigma descrito, incluye también la dimensión afectiva de los niños/as y el impacto en su comportamiento.³

Una mirada tradicional del fenómeno identifica claros perfiles de los actores involucrados (Olweus, 1998; Lecannelier, 2006). El perfil de las víctimas habla de niños inseguros, frágiles y con pocos amigos, bajos en la escala social del grupo curso. En cambio, el de los agresores habla de niños con una alta tendencia a la violencia, poca empatía y razonamiento egocéntrico (Madriaza, 2007).

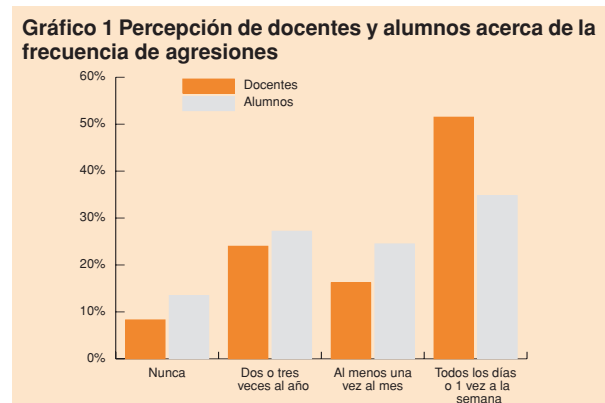
Evidencia reciente (Espelage & Swearer, 2003; Espelage, Holt & Henkel, 2003) en torno al fenómeno de la violencia escolar, cuestiona la categorización estática de los estudiantes en grupos de “víctimas” y “victimarios”. Esto implica definir la violencia teniendo en cuenta otras variables. Así, al considerar su naturaleza colectiva, aparece entonces la necesidad de investigar elementos, tales como, el grupo de pares, el clima social escolar y la cultura escolar (Magendzo et al, 2004).

Algunos investigadores proponen que la violencia contamina los diversos estamentos, estructuras y organizaciones de los sistemas al interior de la

comunidad escolar (Mena & Viscarra, 2001; Arón & Milicic, 1999). La investigación empírica internacional indica que las escuelas sin problemas de violencia son más efectivas académicamente, mientras que las que presentan altos niveles de violencia, tienen rendimientos más bajos (Sprague & Walker, 2005). Entonces el concepto de clima social en el contexto escolar resulta clave para entender las situaciones que favorecen o inhiben el desarrollo de conductas violentas (Milicic & Arón, 2000). Incluso pueden ser considerados dentro del análisis, subsistemas que estén fuera del sistema escuela, como por ejemplo, la familia. Existe evidencia respecto de la asociación entre conducta agresiva general en la juventud y escasez de cohesión familiar, supervisión parental inadecuada, violencia intrafamiliar, técnicas disciplinarias hostiles y modelaje pobre en resolución de conflictos (Espelage & Swearer, 2003).

Datos e indicadores

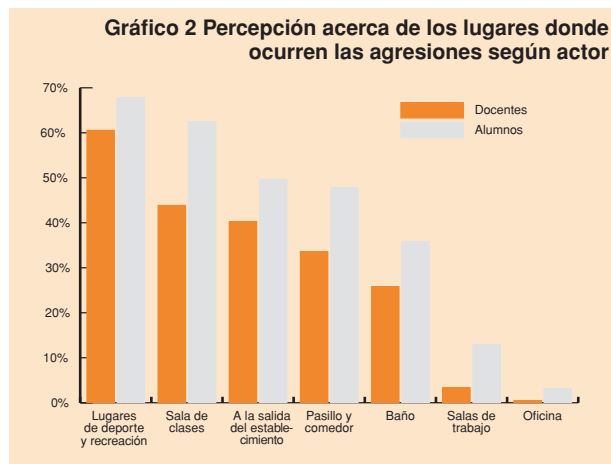
La 1ª Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar (Ministerio de Interior & Ministerio de Educación, 2006), señala que a nivel nacional, 86,5% de los estudiantes y 91,7% de los docentes, han sido testigo de algún tipo de agresión durante el 2005. 51,5% de los docentes y 34,8 de los alumnos lo perciben todos los días o una vez a la semana.



Fuente: Elaboración propia en base a La 1ª Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar (Ministerio de Interior & Ministerio de Educación, 2006).

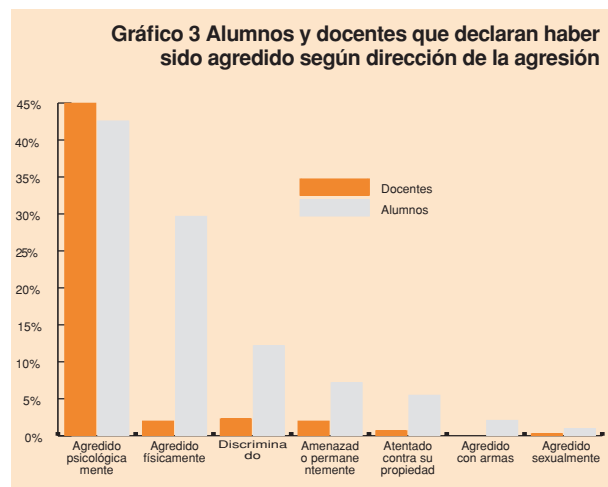
³ Uno de los episodios mundialmente más conocido, llevado incluso a la pantalla grande (Elephant), fue la matanza en el colegio estadounidense de la localidad de Columbine en abril de 1999, en la que murieron 12 estudiantes y 1 profesor. Una de las tesis de este episodio señala que lo hicieron como venganza por su historial de victimización.

Por otro lado, tanto profesores como alumnos coinciden que el lugar más frecuente donde ocurren las agresiones son aquellos espacios de deporte y recreación, y en segundo lugar, la sala de clases. En cambio, los lugares donde ocurren menos las agresiones, son en las salas de trabajo y oficinas.



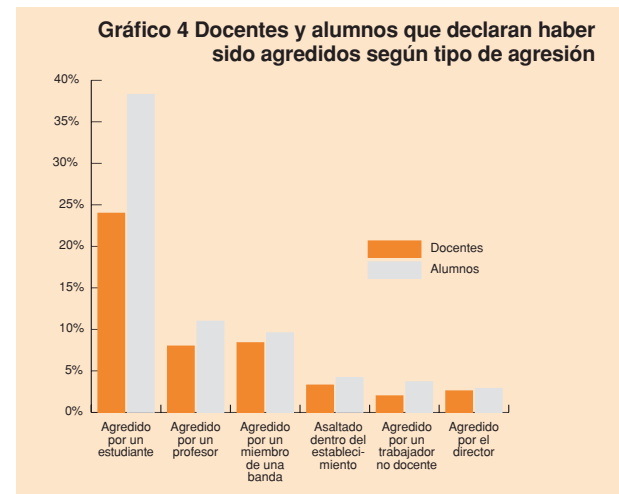
Fuente: Opcit.

La mayoría de los alumnos y docentes que declaran haber sido agredidos, fue por un estudiante (38,3% alumnos y 24% docentes), aunque también por otros adultos del establecimiento, ya sea profesor, trabajador no docente o director, aunque en menor medida.



Fuente: Opcit.

El mayor tipo de agresión de aquellos que reportan haber sido agredidos, tanto para docentes como para alumnos, es la psicológica (45% y 42,6% respectivamente). En el caso de los alumnos le sigue la agresión física (29,7%) y en el caso de los docentes le sigue la discriminación (2,3%).



Fuente: Opcit.

Beltrami et al. (2007) estudió las conductas agresivas de los estudiantes en un colegio a lo largo de un año y pudo constatar el incremento -estadísticamente significativo- de la frecuencia de interacciones agresivas durante la primera parte de la estación de primavera, en comparación a las otras épocas del año, tales como patadas, empujones, descalificaciones verbales, entre otras.

El Factor Sexo.

Se suele afirmar que la violencia escolar se da con más intensidad y más frecuentemente entre hombres. Sin embargo, esto es verdad solo para la agresión física, pero al considerar otras formas de agresión las diferencias de género desaparecen o bien se tornan opuestas. Si bien numerosos estudios confirman que los hombres son más propensos que las mujeres a iniciar conductas de bullying, y que los hombres tienden mucho más a victimizar a las mujeres que las mujeres a los

hombres, existe también evidencia que plantea que los hombres presentan mayor propensión a ser abusados por bullying que las mujeres (Rigby, 1996). Farrington (1993), a su vez, concluye que los hombres participan como autores protagonistas en hechos asociados al bullying más que las mujeres, pero ambos son victimizados en igual medida.

Conceptualizando la violencia desde una perspectiva tradicional, es decir, sólo desde una dimensión física, los hombres se ven más agresivos. Pero si se incluyen formas menos evidentes de violencia, la relación entre sexo y agresión se vuelve menos clara (Crick, 2000). A estos tipos de agresión se les ha llamado agresión indirecta o relacional, e incluyen conductas como crear rumores, manipulaciones, exclusión del grupo, entre otras (Espelage & Swearer, 2003).

Factor curso.

La agresión se manifiesta de manera diferente y en distinta intensidad según la etapa del desarrollo en que se encuentre el sujeto (Cerezo, 1999). Algunos autores plantean que existiría una correlación positiva entre la edad y el control que el sujeto realiza de la violencia que ejerce o de la que es víctima. Es decir, a medida que es más pequeño su control es menor. Rigby (1996), por su parte, plantea que la victimización por bullying decrece a medida que aumentan los años.

El reporte de agresiones va en ascenso desde aproximadamente el primer ciclo de enseñanza básica (6-9 años) hasta llegar a un peak en el segundo ciclo (10-13 años) y desde ahí bajar progresivamente hasta el final de la enseñanza secundaria. En Chile, el tema sigue la misma lógica que en el resto del mundo. Por ejemplo, el estudio realizado por García & Madriaza (2005) detectó una progresiva disminución del reporte de agresiones entre 1º y 4º medio.

Para otros autores (Olweus, 1998; Lecannelier, 2006) la conducta agresiva es un rasgo que puede mantenerse en el tiempo, se manifiesta en muchas situaciones distintas y puede durar varios años.

Factor Nivel Socioeconómico.

En Chile existe cierta homogeneidad entre los distintos niveles socioeconómicos en cuanto a la violencia escolar. Las diferencias aparecen más bien en el tipo de agresión, predominando en los niveles socioeconómicos alto y medio alto, las agresiones psicológicas y verbales. Mientras en los niveles socioeconómicos más deprivados predomina más las agresiones físicas o delictuales (Ministerio de Educación & Ministerio del Interior, 2006).

El punto central es que la violencia escolar se manifiesta más o menos igual en todos los niveles socioeconómicos, variando la intensidad según el tipo de agresión.

Principios Paz Educa

El programa Paz Educa está basado en un modelo de intervención conocido como “Apoyo positivo a estudiante” (Positive Behavior Support -PBS) desarrollado por la Universidad de Oregon, en Estados Unidos desde los años noventa. Es una forma de organizar prácticas escolares, que busca trabajar alternativamente con aquellos niños que presentan significativos problemas de agresión y daño a sí mismos.

Con el tiempo y el desarrollo metodológico se fue trabajando con un rango más amplio de estudiantes y en distintos contextos, extendiéndose desde una intervención individual, a una aproximación para todo el sistema escolar (Sugai et al, 2000; Sugai, 2007).

No se puede prevenir la violencia escolar trabajando aisladamente. Se requiere un abordaje integral del fenómeno, promoviendo un clima institucional favorable para el establecimiento educacional, y para toda la comunidad escolar. Más que centrarse sólo en la violencia, el programa promueve una escuela “saludable”, que aliente el desarrollo integral de sus estudiantes. No se centra en “remediar” el problema únicamente, sino más bien enfatiza un trabajo en distintos niveles desarrollado por profesores, familias y otros actores (Turnbull et. al., 2002).

La escuela puede generar un ambiente que provea un modelaje positivo de roles por parte de los adultos y de los pares, así como también un desarrollo integral, social y académico, para sus alumnos (Sugai et al., 2000; Sprague & Walker, 2000).

La prevención de la violencia en las escuelas requiere entonces de abordajes integrales, que sean capaces de identificar las distintas necesidades de sus estudiantes y utilizar un abordaje triestamental (universal, selectivo e intensivo) del fenómeno (Mertz, 2006).

Principios orientadores de PazEduca

a. Adhesión a las ciencias de la conducta.

El comportamiento humano puede ser aprendido e influenciado por el medio ambiente. En la medida que se pueda controlar alguno de los elementos del medio ambiente, se podrá influir en la conducta (Sugai et al., 2000, Sugai, 2007).

Estudiar el medio en que se da el comportamiento ayuda a entender lo que puede estar provocando una conducta y la forma de apoyarla o modificarla. Trabajar en base a esto entrega herramientas a educadores, alumnos y padres, ya que permite identificar estrategias preventivas en distintos contextos, alejándose de una concepción de la disciplina extrema (Sugai, 2003).

b. Se reconocen y seleccionan intervenciones prácticas de acuerdo a los contextos donde los problemas conductuales ocurren (Sugai et al., 2000).

Esto implica considerar las características de los estudiantes, su cultura y medio ambiente donde se espera el aprendizaje.

En la implementación se da prioridad a aquellas estrategias que promuevan la eficiencia, efectividad y estén orientadas a resultados.

Pone su eje central en los profesores y, especialmente, en la enseñanza como una poderosa herramienta de cambio.

c. Enfatizar y reconocer los valores sociales aumenta el sentido y efectividad de una intervención en la cultura de cada individuo.

Otro de los principios de PBS se refiere a que el cambio conductual necesita ser socialmente significativo. El cambio debería ser:

- a. **Compreensivo.** Tomar en cuenta el día completo de un estudiante y sus respectivos contextos (casa, escuela, barrio y comunidad).
- b. **Durable.** El cambio debe ser por un período de tiempo prolongado.
- c. **Relevante.** La idea es reducir los problemas de conducta e incrementar las conductas prosociales que afecten el diario vivir del alumno(a) y sus oportunidades de aprendizaje. El objetivo de PBS no es sólo controlar un comportamiento problemático, incluye también mejorar las opciones de aprendizaje y vida del estudiante, sus pares y su familia (Sugai et. al., 2000).

d. Adopción de una perspectiva de sistema.

Abordar la intervención en cuatro diferentes subsistemas, de manera integral. Las organizaciones no se “comportan” sino que son los individuos los que se comportan de determinada forma (Sugai & Horner, 2006):

1. A nivel escolar: intervenciones y sistemas puestos en práctica para apoyar a todos los alumnos(as) y adultos del establecimiento.
2. Fuera de las aulas: estrategias y apoyo en las situaciones en las cuales la instrucción no está disponible, tales como, el comedor, áreas de juego, salidas y entradas, entre otras.
3. En la sala de clases: comportamiento y manejo de reglas que apoyan la instrucción académica.
4. A nivel individual: intervenciones intensivas e individualizadas y sistemas que apoyen a alumnos(as) con problemas de conductas más complejos.

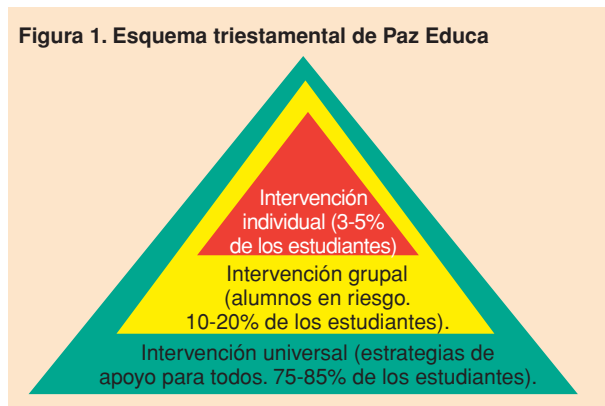
Características de Paz Educa

Paz Educa es una propuesta de trabajo integral, ya que aborda intervenciones en distintos niveles del sistema: escolar, de sala de clases, familiar e individual.

A su vez, Paz Educa es un programa preventivo, ya que se dirige a todos los estudiantes de la escuela y no sólo a aquellos que presentan conductas conflictivas. En su abordaje con los alumnos divide el trabajo en tres niveles de prevención: primario, secundario y terciario, adaptados de la literatura de la salud pública en materias de prevención de enfermedades (Sugai et al., 2000; Sugai, 2003; Sugai & Horner, 2006; Sugai, 2007; Sprague & Walker, 2000).

1. Nivel universal o primario

Este nivel busca reducir el número de casos nuevos de algún problema de conducta (Sugai et al., 2000; Sprague & Walker, 2000).



Son intervenciones proactivas dirigidas para todos los alumnos y el personal en los diferentes ambientes del establecimiento (Sugai, 2003; Sugai & Horner, 2006; Sugai, 2007). Su alcance es universal, para todos los estudiantes, pero se trata de intervenciones de menor intensidad (Turnbull et al., 2002).

Esto implica (Sprague & Walker, 2000; Farmer et al., 2007):

1. *Intervenir tan temprano como sea posible.* Es crítico intervenir de forma temprana para los casos “en riesgo”.

2. *Abordar los factores de riesgo y las fortalezas.* No sólo es necesario trabajar con los factores de riesgo, sino que se debe combinar con estrategias que promuevan factores protectores.
3. *Involucrar a la familia como un socio estratégico en la intervención.* Se ha visto que las familias de los niños “en riesgo” están o han estado en situaciones de estrés familiar, tienen o han tenido una historia personal marcada por estos temas.

Algunas acciones concretas se refieren a (Turnbull et al., 2002; Farmer et al., 2007):

- Enseñanza de habilidades sociales.
- Disciplina positiva y proactiva.
- Enseñanza de expectativas de comportamiento en la escuela.
- Supervisión y monitoreo efectivo.
- Sistemas de refuerzos positivos.
- Disciplina firme, justa y correctiva.

2. Grupal o secundario

Este nivel de intervención reduce el número de casos que presentan algún problema de conducta (Sugai et al, 2000; Sprague & Walker, 2000).

El trabajo consiste en intervenciones de mayor intensidad dirigidas a aquellos estudiantes que necesiten más atención para lograr el éxito escolar. Son aproximaciones para grupos pequeños que requieren más tiempo, práctica e instrucción. La idea es apoyar a estos niños previniendo problemas conductuales con una mayor atención por parte de los adultos de la escuela, con un alcance grupal y con mayor intensidad (Sugai & Horner, 2006; Sugai, 2007; Turnbull et.al, 2002; Farmer et al., 2007).

Algunas acciones concretas se refieren a:

- Enseñanza intensiva de habilidades sociales.
- Programas de auto-manejo.
- Mentores adultos.
- Apoyo académico intensivo.

3. Intensivo – focalizado o terciario

Este último nivel de intervención reduce la intensidad

y complejidad de los casos a aquellos con problemas de conducta (Sugai et al., 2000). Algunos problemas de conducta se concentran en pequeños grupos de estudiantes, lo que se traduce en la necesidad de apoyarlos con trabajo más intenso, focalizado y específico (Sprague & Walker, 2000).

Se busca disminuir la intensidad, complejidad y frecuencia de problemas conductuales de aquellos alumnos que no respondan a los dos niveles anteriores. Son intervenciones individuales de apoyo intensivo e integral. Son especializadas, requieren personal con tiempo, entrenamiento específico y recursos destinados para esto, como también, el apoyo administrativo del establecimiento (Sugai et al., 2000; Sugai & Horner, 2006; Sugai, 2007; Farmer, et al., 2007; Turnbull, et al., 2002).

En este nivel se recomienda implementar intervenciones individuales tales como:

- Enseñanza intensiva de habilidades sociales.
- Planes de manejo individual de comportamiento.
- Capacitación y colaboración con padres.
- Colaboración de múltiples servicios en red.

Áreas de intervención

1. Análisis del espacio físico situacional

Prevenir la violencia escolar también implica trabajar con el medio ambiente físico del establecimiento educacional.

Existe actualmente una metodología, conocida como CPTED⁴ (Crime Prevention Through Environmental Design), que busca prevenir delitos y la delincuencia, por medio del diseño de los espacios urbanos, para convertirlos en medios ambientes seguros y gratos para quien los usa.

Un diseño ambiental adecuado contribuye a reducir las oportunidades de incurrir en conductas indeseadas, así como también, reducir el temor de las personas.

Esta metodología ha sido validada también en las escuelas para prevenir conductas de riesgo (Schneider, Walker & Sprague, 2000).

Desde de la década de los 90, la seguridad escolar y la violencia juvenil en Estados Unidos se convirtieron en temas de gran relevancia. Numerosas tragedias escolares (homicidios y agresiones graves) han motivado múltiples respuestas de parte de las escuelas. Una técnica alternativa, más positiva y duradera, es la que trabaja el diseño, supervisión y uso de los espacios escolares.

El CPTED aplicado a las escuelas puede lograr en ellas:

1. Mejorar la vigilancia natural y el control natural de accesos, reforzar los lazos afectivos de los niños con su escuela y mantener los espacios públicos.
2. Invertir en una mejor infraestructura, la que se realiza después de un diagnóstico sobre donde es mejor destinar los recursos.
3. Crear un ambiente que refuerce el propósito primordial de facilitar la educación.

Algunos elementos que considera este enfoque son: el tamaño de las ventanas, números y tipos de entradas y salidas, localización y diseño de baños, patrones de supervisión, patrones de circulación de alumnos, iluminación, proporción de adultos supervisando a alumnos, etc., medidas que ayudan a mejorar la calidad de vida, reducir los incidentes y el temor de los alumnos y usar productivamente el espacio escolar.

Las escuelas pueden prevenir gran parte de la violencia con un buen diseño, pero también deben estar preparadas para aplicar rápidamente medidas de seguridad que se anticipen a situaciones de mayor riesgo.

2. Sistema de información

Otro componente del programa Paz Educa, es la instalación de un sistema de información en la

⁴ Para mayor información, visitar www.cpted.cl

escuela. Su finalidad es poder transformar datos del comportamiento de los alumnos, que maneja cada establecimiento, en información sistematizada para orientar la toma de decisiones.

Como se sabe, uno de los elementos que marcan la diferencia en el que hacer de cualquier establecimiento educacional -e incluso organización-, es la forma en que organizan su trabajo, estableciendo jerarquías y áreas estratégicas, tratando de dar cumplimiento a su misión.

El sistema de información que se propone, está inspirado en un sistema informático de base de datos y manejo de información norteamericano conocido como "School Wide Information System"⁵ (SWIS).

El SWIS es un sistema de información diseñado para ayudar al personal de la escuela a utilizar los datos de los envíos de alumnos a la oficina de inspectoría por mala conducta (referals) y transformarlos en información útil para el establecimiento, con el propósito de diseñar intervenciones pertinentes a su realidad particular.

Desde la experiencia del SWIS se ha observado que cuando los equipos de una escuela implementan un sistema de información de la disciplina oportuna y exacta, identifican sus problemas de forma temprana y solucionan sus conflictos de manera más eficaz. En este sentido, es importante conocer cuáles son los sistemas de registro e información que cada establecimiento maneja en torno a la convivencia escolar, la información que recopilan y, específicamente, el uso que se le da a este recurso.

Paz Educa en la escuela Padre Hurtado: programa Aprendiendo Juntos

La escuela municipal Padre Hurtado, de la comuna de Puente Alto, es una de las 3 escuelas en las cuales se implementó el programa Paz Educa a mediados del año 2005. Atiende a 1.189 alumnos de prebásica a 8º, cuenta con 42 profesores y directivos, y 13 asistentes de educación y auxiliares. Durante el año 2007, 93% de sus alumnos asistían regularmente a la escuela. El índice de vulnerabilidad escolar (IVE⁶) del colegio

Padre Hurtado corresponde a 51,86% (año 2007).

La escuela en un rol participativo ha implementado el programa desde su realidad, trabajando también con el Programa de Bienestar Psicosocial Escolar de la Corporación Municipal de Puente Alto.

La implementación del programa en la escuela se dividió en las siguientes etapas:

Diagnóstico de necesidades (2005).

Durante los meses de octubre y noviembre se realizó un completo diagnóstico de necesidades en la escuela (grupos focales a alumnos y profesores, encuestas, observaciones de clases, entrevistas, etc.).

Sus resultados dieron cuenta de importantes problemas de infraestructura y seguridad escolar, y altos niveles de violencia escolar en sus distintas dimensiones.

Diseño de la intervención (2005).

Una vez recopilados los antecedentes del diagnóstico realizado, se contó con la visita de Jeffrey Sprague, quien ayudó en el diseño de la intervención, trabajando directamente en la escuela. En ese momento se propuso la creación de un equipo coordinador del programa con representación de distintos estamentos (2005). Este equipo sería el encargado de guiar y gestionar el programa en la escuela.

Intervención (2006-2007).

Organización general del programa

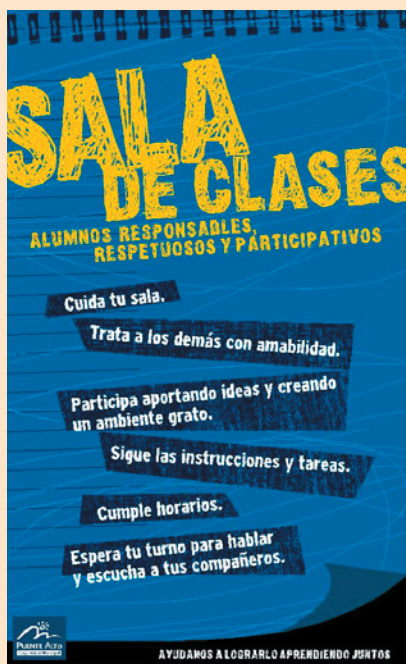
A partir del 2006 el equipo coordinador de la escuela trabajó todas las semanas en encuentros de coordinación, con el objetivo de diseñar, implementar y evaluar las estrategias a desarrollar en la escuela. Ese espacio fue asesorado por Fundación Paz Ciudadana y el Programa de Bienestar Psicosocial Escolar. A comienzos del año 2006 se establecieron las bases del programa, creándose una tabla de expectativas con los comportamientos esperados para los alumnos según el Proyecto Educativo

⁵ Para mayor información, lo invitamos a visitar www.swis.org

⁶ El Índice de Vulnerabilidad Escolar es una medición de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) que mide el nivel de necesidades de los alumnos del establecimiento.

Institucional, la cual fue validada por la comunidad escolar. Con ese insumo se diseñó una campaña de difusión de dichas expectativas, comenzando con una ceremonia de inauguración del programa y la entrega oficial de afiches para cada lugar de la escuela y un lienzo como material de apoyo para su enseñanza (Ilustración 1 Tabla de expectativas Sala de Clases).

Ilustración 1: Tabla de expectativas Sala de Clases



El siguiente paso consistió en idear formas para enseñar dichas expectativas y reforzar positivamente a los alumnos que cumplían con ellas. A nivel individual se premiaba semanalmente (anotaciones positivas, cuadro de honor), mensualmente (carta apoderados y anualmente (un premio especial). A nivel de curso, se reforzaba con tardes recreativas de forma mensual y semestralmente con paseos y actividades de interés de los estudiantes. También se premiaba a los profesores de los cursos ganadores reconociendo su labor y entregando incentivos.

Para monitorear la disciplina en la escuela y reforzar las conductas esperadas por los alumnos, se incorporaron dos sistemas de registro. Esto

corresponde al sistema de información descrito en los apartados anteriores.

Ilustración 2: Cuadro de honor

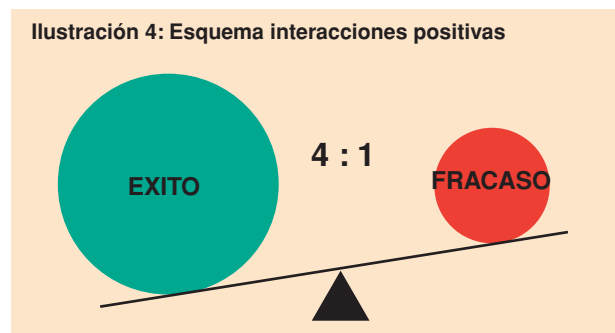


El primero consistía en una planilla donde los profesores anotaban al alumno cuando presentaban problemas conductuales y la segunda consistía en el registro de los alumnos derivados a inspectoría, anotando el nombre, quien lo derivaba, cuando, por qué, y qué medidas se habían tomado. Este procedimiento se realizaba en una planilla excel que permitía generar cálculos automáticamente y graficar su contenido. Ambas formas de registro requerían ponerse de acuerdo respecto de qué tipos de faltas existían (qué conductas se consideraban leves, graves o gravísimas) y cómo se procedería en cada caso.

Ilustración 3: Ejemplo planilla registro inspectoría

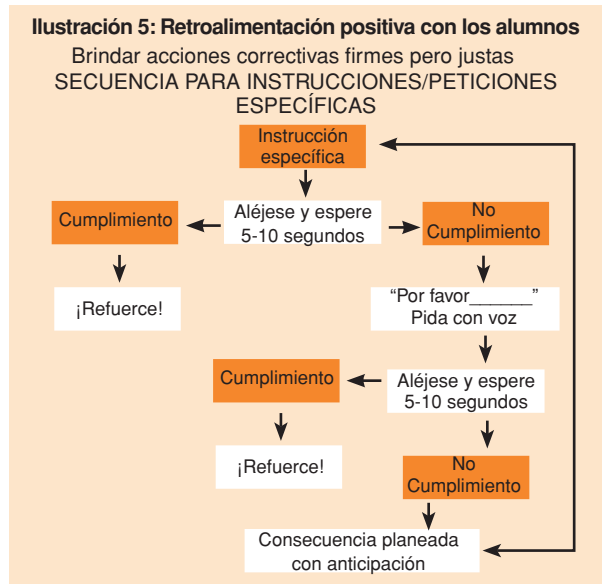
Curso	%	Subsector	%	Conducta repeti	%	Causa de Derivación / Probi	%
8ºD	12%	A MUSICALES	18%	1 VEZ	82%	Atrasado a clases	16%
8ºC	3%	A VISUALES	3%	2 VEZ	10%	No trae materiales	17%
8ºB	4%	E FISICA	21%	3 VEZ	4%	Dice apodos o garabatos	9%
8ºA	4%	E GRUPAL LENGUAJE	10%	4 VEZ	1%	No trabaja en clases	41%
7ºC	1%	E GRUPAL MATEMÁTICA	3%	5 VEZ	2%	No respeta turno para hablar	5%
7ºB	6%	E TECNOLÓGICA	0%	6 VEZ	0%	resuelve conflictos con golpes	12%
7ºA	4%	INGLES	0%	7 VEZ	0%	No comparte ni apoya su grupo	1%
6ºD	8%	LENGUAJE	15%	8 VEZ	0%	TOTAL	100%
6ºC	0%	MATEMÁTICAS	0%	9 VEZ	0%		
6ºB	0%	NATURALEZA	0%	10 VEZ	0%		
6ºA	2%	NO REGISTRA SUBSECTOR	0%	TOTAL	100%		
5ºD	3%	ORIENTACION	3%				
5ºC	3%	REFORZAMIENTO	0%				
5ºB	16%	RELIGION	0%				
5ºA	6%	SOCIEDAD	25%				
4ºD	6%	T ESTABLE	2%				
4ºC	0%	TOTAL	100%				

En ese proceso se utilizó como modelo el material de apoyo del Ministerio de Educación para la creación de manuales de convivencia escolar⁷. La novedad consistió en cambiar el foco de intervención con los alumnos, partiendo por relacionarse de manera positiva con ellos, buscando prevenir conductas inadecuadas. La relación con los alumnos consideraba la premisa de que era necesario tener cuatro interacciones positivas con el estudiante por cada negativa, es decir, se reforzaba cuatro cualidades del alumno antes de resaltar un error (Ilustración 4 Esquema interacciones positivas).

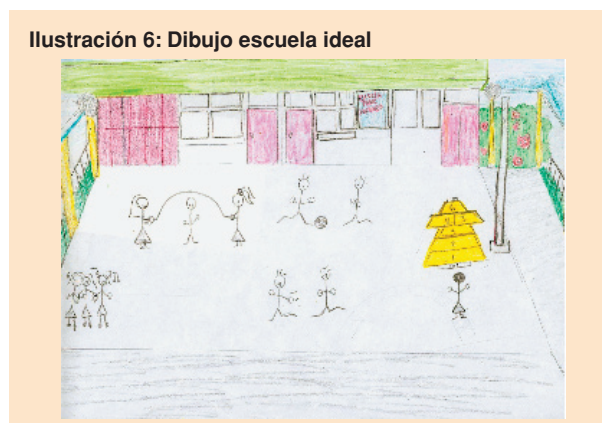


Si luego de insistir de manera positiva con el alumno en el cumplimiento de ciertas conductas, éstas seguían sin ser respetadas, se aplicaban los procedimientos disciplinarios acordados.

La implementación de los sistemas de registro y la clarificación de los procedimientos disciplinarios permitió contar con mayor información respecto de la conducta de los alumnos, para tomar decisiones basadas en información confiable. Por ejemplo, a partir del registro de inspectoría llamó la atención que la mayor parte de los conflictos se producían en el patio central y que era necesario reorganizar la supervisión de los espacios, realizándose un taller con paradocentes. Además, se identificó a los alumnos y cursos con mayores problemas, pudiendo focalizar intervenciones con quienes más lo necesitaban. Para trabajar con ellos de forma focalizada, se diseñó un trabajo de tutorías por parte de los profesores y un taller de habilidades sociales y autoestima.



De forma paralela a lo anteriormente descrito, se hizo un recorrido por el establecimiento educacional y se evaluó el diseño, la supervisión y el uso de los espacios escolares, que pudieran estar incidiendo en problemas de violencia en la escuela (tal como se describe en la metodología CPTED). Se complementó dicha información con la participación activa de los alumnos en un taller para crear “la escuela ideal” mediante dibujos de cómo se podría lograr (Ilustración 6 Dibujo escuela ideal). Los resultados de dicha actividad arrojaron la necesidad de contar con más espacios verdes y de juego en la escuela.



⁷ Metodología de trabajo para el mejoramiento de la calidad de la convivencia escolar (2005). División de Educación General. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.

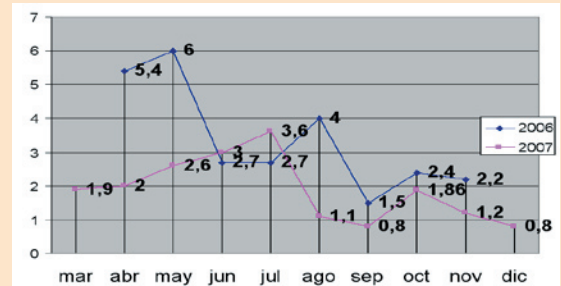
A partir del recorrido por la escuela y la actividad con los alumnos, se propusieron varias actividades en el colegio: limpieza de escombros y basura en el perímetro, arreglo de rejas que facilitan el acceso al recinto, transparentar cierros y ventanas, reacondicionar baños con azulejos, refuerzo de uso de los espacios escolares y perimetrales, entre otros. Es así como durante 2006 y 2007 se realizaron varios cambios físicos en la escuela, que incluyeron la participación activa de los estudiantes en el hermoseamiento de la escuela mediante la realización de grafitis y mosaicos⁸, la creación de nuevos espacios de juegos para alumnos, una nueva entrada al colegio que facilitara la supervisión de alumnos, una brigada escolar conformada por alumnos que ayudaran a mejorar la supervisión de la escuela, la reubicación del estacionamiento para evitar que los autos fueran apedreados desde afuera, etc. Dichos cambios fueron auspiciados por Falabella, Corporación Municipal de Puente Alto, y Municipalidad de Puente Alto, entre otros.

Evaluación de impacto (fines de 2007).

Para constatar si las actividades realizadas produjeron un impacto en la disminución de la violencia escolar, se aplicaron los mismos instrumentos del diagnóstico realizado el año 2005 (encuestas a alumnos y profesores, grupos focales y observaciones).

El análisis de los resultados muestra que la intervención fue exitosa, en cuanto se demuestra que los incidentes violentos entre alumnos se redujeron en 34,7%. Ello se puede observar en la disminución del promedio diario de alumnos derivados a inspectoría durante los años 2006 y 2007, lo cual se observa en el siguiente gráfico:

Gráfico 5: Derivaciones a inspectoría 2006 y 2007



Fuente: Elaborado por el equipo coordinador de la escuela.

Las derivaciones diarias promedio a inspectoría se redujeron de 3,4 durante el 2006 a 2 en el 2007. Ello significa que el año 2006 hubo 502 alumnos derivados a inspectoría y el 2007 sólo 328, lo cual corresponde a una disminución de 34,7%.

Para complementar los datos de los registros de información escolar se cuenta con encuestas administradas a fines del año 2007 a alumnos, resultados que son posibles de comparar con la aplicación del mismo instrumento a fines del año anterior. La encuesta evalúa cómo es la relación entre distintos actores escolares, incluyendo a alumnos, profesores, apoderados, etc. Fue aplicada a todos los alumnos entre 5º y 8º básico (497 alumnos en total, 240 hombres y 257 mujeres), de los cuales 95% tiene entre 10 y 14 años y el 79% está en la escuela desde el año 2005 o antes, por lo cual ha participado desde el inicio del programa en la escuela.

Algunos resultados positivos fueron la reducción de los golpes entre compañeros: en el 2005 84,3% creía que ello se daba “siempre” o “casi siempre”, mientras el 2007 era 73,9%. Dicha diferencia también es relevante en cuanto a quienes opinan que ello se da “casi nunca” o “nunca” (15,8% en 2005 versus 26,1% en 2007).

Otra pregunta ahondó sobre los robos al interior del colegio. La información da cuenta que los alumnos creen que los robos son menores, disminuyendo quienes creen que ello se da “siempre” y “casi siempre” (del 67,8% en 2005 a 59,7% en 2007), y aumentando aquellos que creen que se da “casi nunca” o “nunca” (del 32,1% en 2005 a 40,3% en 2007).

⁸ Actividad coordinada por el Programa de Bienestar Psicosocial Escolar.

También se pudo evidenciar una clara disminución en la frecuencia en que los alumnos rayan o rompen de manera intencional material del colegio, pasando del 67,1% que cree que ello se da “siempre” o “casi siempre” en el año 2005, al 54,9% que cree lo mismo en el 2007. El número de alumnos que cree que ello se da “casi nunca” o “nunca”, aumentó de 33% en el año 2005 a 45,1% en el 2007.

Según los profesores y alumnos estos resultados se produjeron por:

- La importancia otorgada por la escuela a disminuir los golpes y empujones, recordando constantemente a adultos y alumnos qué procedimientos seguir y fomentando el buen trato.
- Aumento de la supervisión de espacios físicos de la escuela.
- Mejoramiento de la infraestructura de la escuela, con participación directa de alumnos en hacerla más agradable, incidiendo en el cuidado que los alumnos hacían de ésta.
- Implementación de actividades sobre el respeto entre alumnos, evitando golpes e insultos. Por ejemplo, la creación de concursos literarios o de dibujo sobre el valor del respeto en la escuela.
- La enseñanza sobre qué se espera de los alumnos en la escuela, lo cual incluye todos los temas anteriores (golpes, insultos, etc.). Según los profesores y directivos encuestados, el 78,8% cree que los alumnos siguen en alguna medida las indicaciones de las expectativas de comportamiento. Por otra parte, 79,4% de los adultos cree que se ha aplicado un sistema de refuerzos de manera constante a los alumnos que cumplen con dichas expectativas, y el 20,6% cree que se ha realizado parcialmente.

Factores que determinaron el éxito del programa en la escuela

Los resultados obtenidos en la escuela Padre Hurtado tienen relación con el cumplimiento de ciertos estándares de trabajo: el compromiso de la escuela y

de la Corporación Municipal de Puente Alto, el trabajo del equipo coordinador en conjunto con la comunidad educativa y la coordinación con otros programas que trabajan en convivencia escolar, en este caso el programa de Bienestar Psicosocial Escolar.

A su vez, se trabajó en base un modelo que ha mostrado ser exitoso en otras partes del mundo, validando su metodología en la realidad nacional.

Como se mostró anteriormente, la experiencia de la escuela Padre Hurtado es relevante en cuanto a los resultados que obtuvo y que se evaluó su impacto. Así también lo demuestra el hecho de que los Ministerios del Interior y de Educación hayan seleccionado como una experiencia exitosa al programa Paz Educa en su implementación en la escuela Padre Hurtado⁹.

Se destaca también el trabajo en esta escuela debido a lo siguiente:

a) Motivación, compromiso y tiempo destinado a la intervención.

La escuela Padre Hurtado sintió la urgencia de trabajar en la prevención de la violencia escolar, lo cual fue un buen comienzo para el programa. El equipo coordinador de la escuela creyó en el programa e invirtió tiempo para implementarlo. De hecho, el equipo se reunía semanalmente durante 90 minutos para trabajar en la promoción de una buena convivencia escolar.

Respecto de la labor que realizó el equipo coordinador de la escuela, el 93,9% de los adultos encuestados creyó que éste era un referente en temas de convivencia escolar, contestando “sí” o “más o menos” a dicha pregunta en la encuesta aplicada el 2007. Dicha confianza en el equipo coordinador se vio reflejada también en la satisfacción de los adultos con el programa, donde el 100% de los encuestados contestó estar satisfecho en alguna medida. De dicho porcentaje, el 78,2% no le quería hacer cambios, o le haría cambios menores.

Además, en todo momento se contó con el respaldo de la directora del colegio -y del equipo directivo en general-, aspecto muy importante durante este tiempo.

⁹ El programa fue presentado el 10 de octubre de 2007 en el Encuentro de Convivencia Escolar “Vivir Juntos un Aprendizaje Compartido” organizado por dichos ministerios.

b) Estabilidad en el equipo directivo y claridad de la misión institucional

Al respecto cabe mencionar la importancia del liderazgo del director para el éxito de programas como éste, en cuanto es capaz o no de movilizar a la escuela y destinar recursos para mejorar la convivencia escolar.

c) Coherencia entre programas

Un aspecto clave para el programa fue el estar alineado con las políticas internas de la escuela Padre Hurtado y con otros programas que trabajan en ella. Por ejemplo, se realizó una alianza exitosa con el Programa de Bienestar Psicosocial Escolar, implementando estrategias en conjunto. Ello permitió focalizar esfuerzos y recursos para la escuela. Según los adultos encuestados, el 94,1% opinó que había algún nivel de coordinación y coherencia entre programas en la escuela.

Llama la atención la cantidad de programas diferentes en marcha en las escuelas, los cuales se suelen trabajar aisladamente, cuando pudiera generarse una sinergia interesante entre los que tienen ámbitos de competencia similares. Esto es lo que se logró en la escuela Padre Hurtado focalizándose en algunos programas por sobre otros, lo cual ayudó a optimizar recursos e invertirlos eficientemente.

d) Trabajo del equipo coordinador en conjunto con la comunidad educativa

A partir de la experiencia de Fundación Paz Ciudadana en estos dos años, se puede concluir que lograr la participación activa de la comunidad escolar es la parte más difícil en una intervención como esta, ya que el mayor segmento suele estar de acuerdo en la importancia de prevenir la violencia escolar, pero preferirían no tener que hacer mayores esfuerzos para poder lograrlo. En la escuela Padre Hurtado ello se logró bien, puesto que toda la comunidad escolar conoce el programa, sabe en qué consiste y la mayoría participa activamente.

e) Atribuciones respecto de las causas del comportamiento de los alumnos

Cuando se comenzó con el programa, varios adultos de la escuela Padre Hurtado comentaban

desesperanzados que no podían hacer nada por los alumnos, puesto que la falta de apoyo familiar era muy determinante. Ello incidía en que creyeran que como escuela no podían hacer mucho y los desmotivaba a intentarlo. Durante la primera visita de Jeffrey Sprague se mostró claramente en las preguntas de las personas asistentes al taller, el desaliento en que vivían sus alumnos; pero a lo largo de la implementación del programa se fue cambiando el foco de discusión hacia el ámbito de competencias personales y de toda la comunidad escolar, es decir, centrándose en qué se podía hacer desde la escuela. Esto produjo un cambio y ese cambio motivó a los distintos equipos de trabajo.

f) Coherencia del programa con políticas internas de las escuelas

Un aspecto clave del programa en la escuela Padre Hurtado es la capacidad que ha tenido la comunidad para adaptar el programa según las necesidades del lugar. Finalmente, cada colegio es distinto y ello requiere considerar su particularidad al momento de implementar un programa. La intervención tiene que hacer sentido a la comunidad escolar y ser concordante con las políticas internas de ésta. Por eso la intervención debe anclarse en el proyecto educativo del establecimiento y su manual de convivencia escolar.

g) Compromiso y apoyo del sostenedor

Para el éxito del programa un aspecto relevante fue el apoyo constante del sostenedor, en este caso la Corporación Municipal. En la escuela Padre Hurtado se pudo observar lo importante que fue este apoyo, por ejemplo en la inversión realizada en el mejoramiento del diseño físico de la escuela.

Finalmente, como parte de los aprendizajes adquiridos durante este tiempo, se puede decir que algunos factores centrales son la calidad del diseño de la intervención o programa y la motivación de la comunidad escolar por implementarlo, con lo cual se puede lograr impactar positivamente en la convivencia y aprendizaje de los alumnos.

La clave consiste en que la comunidad crea relevante trabajar el tema, y por lo tanto, dedique parte de sus esfuerzos a ello logrando una buena implementación. En el fondo que lo identifique también como necesario.

A su vez, junto con querer trabajar en el tema es importante usar algún modelo de intervención que haya demostrado ser efectivo en la prevención de violencia escolar, como también evaluar permanentemente su puesta en práctica en la escuela.

Bibliografía

- Arón, A. M. & Milicic, N. (1999). Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Beltrami, M., Sanhueza, S., Higuera, T., Flores, L., Muñoz, J. (2007). Análisis comparativo estacional de la conducta agresiva de escolares de un establecimiento educacional de la región metropolitana, Santiago de Chile. *Revista Chilena de Educación Científica de la Facultad de Ciencias Básicas de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*. Volumen 6, No 1.
- Cerezo, F. (1999). Conductas Agresivas en la Edad Escolar. Aproximación Teórica y Metodológica. Propuestas de Intervención. Madrid: Pirámide.
- Coloroso, B. (2003). The Bully, the Bullied, and the Bystander. From preschool to high school – how parents and teachers can help break the cycle of violence. New York: Harper Collins.
- Crick, N. R. (2000). Engagement in Gender Normative versus non-normative Forms of Aggression: Links to Social-Psychological Adjustment. In W. Craig (Ed.). *Childhood Social Development. The Essential Readings*. Oxford: Blackwell.
- Espelage, D. & Swearer, S. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 365-379.
- Espelage, D., Holt, M., Henkel, R. (2003). Examination of Peer-Group Contextual Effects on Aggression During Early Adolescence. *Child Development*. February 2003. Volume 74, Number 1, 205-220.
- Farmer, T., Farmer, E., Estell, D., Hutchins, B. (2007). The Developmental Dynamics of aggression and the Prevention of School Violence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. Winter 2007. Vol. 15. No 4. Pages 197-208.
- Farrington, D. (1993). Understanding and Preventing Bullying. *Crime and Justice A Review of Research*, Volume 17. The University of Chicago Press, Edited by Michael Tonry, Chicago and London.
- García, M., Madriaza, P. (2005) Sentido y Sin sentido de la Violencia Escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos. *Psyke* 2005, Vol. 14, No 1, 165 – 180. Santiago de Chile.
- Lecannelier, F. (2006) Violencia escolar entre pares: Aproximaciones a la realidad nacional. En Seminario "Ciclo de conferencias sobre violencia escolar" (23 agosto 2006). Universidad Finis Terrae. Chile. 2006. Disponible: http://www.finisterrae.cl/noticias/detalle_homenoticia.php?id=231 [2006, Agosto 30].
- Madriaza, P. (2007). Violencia escolar y sintomatología en salud mental: un estudio del impacto psicológico de la violencia escolar entre estudiantes de enseñanza media. Congreso nacional de investigación sobre violencia y delincuencia, agosto del 2007. Fundación Paz Ciudadana e Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Magendzo, A., Donoso, P. (ed.). (2000). Cuando a uno lo molestan: un acercamiento a la discriminación en la escuela. Santiago: LOM.
- Magendzo, A., Toledo, M., Rosenfield, C. (2004). Intimidación entre Estudiantes. Cómo Identificarlos y Cómo Atenderlos. Santiago: LOM.
- Mena, I., & Viscarra, R. (2001). Algo nuevo bajo el sol: Hacer visible el maltrato y posible la esperanza. *Revista Psykhe*, 10(1), 81-101.
- Mertz, C. (2006). La prevención de la violencia en las escuelas. Programa Paz Educa. Santiago, Chile, Fundación Paz Ciudadana [en línea]. Disponible: www.pazciudadana.cl . [2006, Julio 20].
- Milicic, N. & Arón, A. M. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psykhe*, 9(2).
- Ministerio de Interior, & Ministerio de Educación, C. (2006). 1er Estudio Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar.
- Olweus, D. (1998). Conductas de Acoso y Amenaza entre Escolares. Madrid: Morata.
- Rigby, K. (1996). Preventing Peer Victimization in Schools, *International Victimology: selected papers from the 8th International Symposium: proceedings of a symposium held 21-26 August 1994*, Chris Sumner, Mark Israel, Michael O'Connell and Rick Sarre (eds.), Canberra: Australian Institute of Criminology. En-> <http://www.aic.gov.au/publications/proceedings/27/rigby.pdf>
- Rigby, K. (2003). Addressing Bullying in Schools: Theory and Practice. Australian Institute of Criminology, N° 259.
- Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools: Theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25, 287-300.
- Schneider, T., Walker, H. M., & Sprague, J. R. (2000). Safe School design: A handbook for educational leaders. Eugene: ERIC Clearinghouse on Educational Management, College of Education, University of Oregon.
- Sprague, J. R., & Walker, H. (2000). Early identification and intervention for youth with antisocial and violent behavior. *Exceptional Children*, 66(3), 367-379.
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A. P., Turnbull III, H. R., Wickham, D., Wilcox, B., and Ruef, M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, 131-143.
- Sugai, G. (2003) Commentary: Establishing Efficient and Durable Systems of School-Based Support. *School Psychology Review*. Volume 32, N° 4, pp. 530-535.
- Sugai, G. & Horner, R. (2006) A Promising Approach for Expanding and Sustaining School-Wide Positive Behavior Support. *School Psychology Review*, Volume 35, N° 2, pp. 245-259
- Sugai, G. (2007) Promoting Behavioral Competence in Schools: A commentary on Exemplary Practices. *Psychology in the Schools*, Vol. 44(1).
- Turnbull, A., Edmonson, H., Griggs, P., Wickham, D., Sailor W., Freeman, R., Guess, D., Lassen, S., Mccart, A., Park, J., Riffel, L., Turnbull, R., Warren, J., (2002) A blueprint School wide Positive Behavior Support: Implementation of the Three Components. *Council for Exceptional Children*. Vol.68, N° 3, pp.377-402.
- Tremblay, R. (2004). Decade of behaviour distinguished lecture: Development of physical aggression during infancy. *Infant Mental Health Journal*, 25(5), 399-407. University of Montreal.
- Zerón, A. (2004). Violencia Escolar y Violencia AntiEscuela: Aportes Teóricos para una Aproximación Sociológica. *Boletín De Investigación Educacional PUC*, 19.