



Paz Educa

Programa de prevención
de la violencia escolar



Fundación
San Carlos
de Maipo

Paz
Educa

FUNDACION
PAZ CIUDADANA

Jorge Varela T.
Cecilia Tijmes I.
Jeffrey R. Sprague

2009
Fundación Paz Ciudadana

Agradecemos a la Corporación Municipal de Puente Alto por su apoyo en la implementación del programa piloto de Fundación Paz Ciudadana, en tres establecimientos educacionales de la comuna.

Diseño: Francisca Lira

Edición: Francisca Werth - Marcela Doll

I.S.B.N.:

Registro de Propiedad Intelectual Inscripción No

Indice

PREFACIO	
Adoptando, implementando y manteniendo el apoyo positivo a los estudiantes (SWPBS) Versión original en ingles	9
INTRODUCCIÓN	17
ACERCA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR	21
TEORÍAS SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR	22
Fuentes biológicas	23
Fuentes psicológicas	23
Teoría basada en el poder	24
Teoría del aprendizaje social	25
Teoría de las habilidades mentales o teoría de la mente	25
Paradigmas explicativos del bullying	25
1. Bullying como resultado de diferencias individuales	25
2. Bullying como proceso de desarrollo filogenético	26
3. Bullying como fenómeno sociocultural	26
4. Bullying como respuesta a presiones de pares en la escuela	27
5. Bullying como justicia restaurativa/restauradora	27
Otras comprensiones: una mirada que identifica perfiles	27
La ley o cultura del silencio	29
Una mirada ecológica	29
Fuentes socioculturales	31
Sentido de la violencia	31
VIOLENCIA Y DELINCUENCIA	32
Factores de riesgo y protectores para conductas de riesgo social: la perspectiva de riesgo psicosocial	33
Factores de influencia	35
Factores de riesgo individuales	35
Factores de riesgo familiares	36
Factores de riesgo asociados al grupo de pares	36
Factores escolares	36
Factores sociales o comunitarios	36
Factores socioeconómicos y culturales	37
Los factores protectores	38
ACERCA DE PBS	41
ALGUNOS ELEMENTOS CONCEPTUALES	41
ESCUELAS SEGURAS Y SALUDABLES	42
PRINCIPIOS DE PBS	43
Principios orientadores	46
Adhesión a las ciencias de la conducta	46
Se reconocen y seleccionan intervenciones prácticas de acuerdo a los	

contextos donde los problemas conductuales ocurren	47
Enfatizar y reconocer los valores sociales aumenta el sentido y efectividad de una intervención en la cultura de cada individuo	47
Adopción de una perspectiva de sistema	48
LOS PRINCIPALES REFERENTES DE PAZ EDUCA	50
Nivel universal o primario	51
Nivel grupal o secundario	51
Nivel intensivo – focalizado o terciario	52
ACERCA DE SU IMPLEMENTACIÓN	55
ANTECEDENTES	55
PREVENCIÓN UNIVERSAL	56
1. DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES DE TODO EL SISTEMA ESCOLAR	56
Objetivo general	57
Objetivos específicos	57
Población objetivo	57
Metodología	57
Pautas de entrevistas en profundidad	59
Entrevista al Director(a)	59
Entrevista Inspectoría General	61
Entrevista Orientador(a)	63
Entrevista al Jefe de Unidad Técnica Pedagógica (UTP)	64
Entrevista Asistente de la Educación	65
Pautas entrevistas grupales	66
Pauta grupos focales alumnos	66
Pauta grupos focales profesores	67
Pauta grupos focales familia	68
2. CONFORMAR UN EQUIPO DE TRABAJO: EQUIPO COORDINADOR.	69
Tareas equipo coordinador	70
3. SISTEMA DE DISCIPLINA POSITIVO PARA TODOS LOS ESTUDIANTES: LA TABLA DE EXPECTATIVAS DE CONDUCTA, PREVENCIÓN UNIVERSAL PRIMARIA	70
Elaborando una tabla de expectativas de comportamiento	73
Objetivos	74
Actividades	74
Ejercicio para establecer expectativas de comportamiento	74
Construir una estrategia de difusión y apropiación de las expectativas de comportamiento	76
Conceptos claves del plan de enseñanza	77
Ejemplo: Plan de enseñanza de expectativas de comportamiento	77
Material de apoyo	80
Documentos a entregar del sistema de disciplina...	81
Qué hacer cuando las expectativas se cumplen. Sistema de reconocimiento y refuerzo positivo en el colegio	81
Características del sistema de refuerzo positivo	81
Lo que todos debieran saber del premio y refuerzo	82
Creando un sistema de refuerzo positivo...	83
Qué hacer cuando las expectativas no se cumplen	85
4. SISTEMA DE INFORMACIÓN PARA ORIENTAR LA TOMA DE DECISIONES: REGISTRO CONDUCTUAL	86
¿Cómo funciona?	87
Cómo instalar un sistema de registro en la escuela	88

Objetivo general	88
Objetivos específicos	89
Construcción de un sistema de registro propio	89
1. Diseño del instrumento	90
Planilla de problemas y procedimientos	90
2. Uso del instrumento	91
3. Evaluación y retroalimentación del instrumento	92
Algunas consideraciones sobre el sistema de registro	93
5. ANÁLISIS FÍSICO Y SITUACIONAL DEL ESTABLECIMIENTO: CPTED	93
En qué consiste el CPTED	94
Estrategias orientadas al ambiente	94
Estrategias orientadas al blanco	95
CPTED en las escuelas	96
Pasos para la aplicación de la estrategia	98
Objetivo general	98
Consideraciones finales	101
PREVENCIÓN FOCALIZADA	101
Estrategias iniciales con algunos alumnos	101
Los ocho pasos para tratar con el alumno cuando presenta mal comportamiento	104
Análisis funcional del comportamiento (Functional behavioral assessment - AFC)	107
Ejemplo de un análisis funcional del comportamiento	108
¿Cómo realizar un análisis funcional del comportamiento?	109
Materiales de apoyo análisis funcional del comportamiento	113
EXPERIENCIA DE LA ESCUELA PADRE HURTADO	117
1. IDENTIFICACIÓN	117
2. PLAN DE ACCIÓN	118
Diagnóstico de necesidades (2005).	118
Principales resultados del diagnóstico	118
Diseño de la intervención (2005).	119
Intervención (2006-2007).	119
Organización general del programa	119
Organización interna del equipo coordinador de la escuela	127
3. EVALUACIÓN DE IMPACTO (FINES DE 2007).	128
4. FACTORES QUE DETERMINARON EL ÉXITO DEL PROGRAMA EN LA ESCUELA	134
a) Motivación, compromiso y tiempo destinado a la intervención.	134
b) Estabilidad en el equipo directivo y claridad de la misión institucional	135
c) Coherencia entre programas	135
d) Trabajo del equipo coordinador en conjunto con la comunidad educativa	135
e) Atribuciones respecto de las causas del comportamiento de los alumnos	136
f) Coherencia del programa con políticas internas de las escuelas	136
g) Compromiso y apoyo del sostenedor	136
COMENTARIOS FINALES	137
BIBLIOGRAFÍA	139

Índice de gráficos

Gráfico 1 Envíos mensuales promedio a inspectoría escuela Padre Hurtado	129
Gráfico 2 Encuesta violencia escolar: exclusión	131
Gráfico 3 Encuesta violencia escolar: agresión física	131
Gráfico 4 Encuesta violencia escolar: robo	131
Gráfico 5 Encuesta violencia escolar: daño inmueble	132
Gráfico 6 Encuesta violencia escolar: agresiones	132

Índice de ilustraciones

Ilustración 1 Enfoque ecológico violencia escolar	30
Ilustración 2 Sentido y sin sentido de la violencia escolar	31
Ilustración 3 El camino hacia pasos negativos	34
Ilustración 4 Factores protectores y de riesgo	34
Ilustración 5 Factores de influencia	35
Ilustración 6 Desarrollo de la conducta antisocial y la influencia de diversos factores	39
Ilustración 7 Elementos de apoyo en PBS	45
Ilustración 8 Enfoque triestamental de PBS	50
Ilustración 9 Tabla expectativas "Sala de clases"	119
Ilustración 10 Tabla expectativas "Patio y pasillos"	119
Ilustración 11 Cuadro de honor escuela Padre Hurtado	120
Ilustración 12 Premio curso ganador semestre: Paseo a la nieve	120
Ilustración 13 Proporción interacciones positivas con los alumnos	122
Ilustración 14 Triángulo PBS con estrategias	123
Ilustración 15 Análisis de dibujo alumnos escuela Padre Hurtado	123
Ilustración 16 Mural elaborado por alumnos escuela Padre Hurtado sector pasillo	124
Ilustración 17 Mural elaborado por alumnos escuela Padre Hurtado sector patio	125
Ilustración 18 Juegos nuevos escuela Padre Hurtado 1	125
Ilustración 19 Juegos nuevos escuela Padre Hurtado 2	125
Ilustración 20 Antigua entrada al establecimiento	125
Ilustración 21 Nueva entrada al establecimiento	125
Ilustración 22 Inauguración Brigada Escolar escuela Padre Hurtado	125
Ilustración 23 Taller Brigada Escolar escuela Padre Hurtado	125
Ilustración 24 Taller con Jeff Sprague equipos coordinadores escuelas de Puente Alto	126

Índice de recuadros

Recuadro 1 Los principios ley para personas con discapacidad	44
Recuadro 2 Estrategias efectivas	47
Recuadro 3 Sistemas de apoyo positivo conductual escolar	48
Recuadro 4 Cambios en PBS	48
Recuadro 5 Liderazgo del equipo de gestión	49
Recuadro 6 Prácticas disciplinarias que no solucionan el problema	52
Recuadro 7 Continuo de alcance e intensidad del apoyo en PBS	53
Recuadro 8 Sobre el manejo de la disciplina y la conducta	71
Recuadro 9 Sobre las expectativas de conducta	73
Recuadro 10 Expectativas de comportamiento ¿cuáles son los valores más importantes para el establecimiento?	74

Recuadro 11	Cómo enseñar las expectativas de conducta	77
Recuadro 12	Formato plan de enseñanza	79
Recuadro 13	Notas sobre el comportamiento	82
Recuadro 14	Ejemplo plan de sanciones	85
Recuadro 15	Correcciones firmes pero justas	85
Recuadro 16	Ejemplo registro anotaciones libro de clases	91
Recuadro 17	Ejemplo registros de información	92
Recuadro 18	Aspectos que pueden estar involucrados en el CPTED	97
Recuadro 19	Necesidades físico-situacionales de mi escuela	98
Recuadro 20	Ejemplos y sugerencias de mejoras físicas en la escuela	99
Recuadro 21	Estrategias con alumnos más desafiantes	102
Recuadro 22	Recursos de información en línea	106
Recuadro 23	Ejemplo análisis funcional del comportamiento	109
Recuadro 24	Principales ideas del AFC	112
Recuadro 25	Insumo para un plan individual de apoyo	113
Recuadro 26	Resumen para el plan individual de apoyo	114
Recuadro 27	Ejemplo plan individual de apoyo	114
Recuadro 28	Sugerencias mejora CPTED escuela Padre Hurtado	124

Índice de tablas

Tabla 1	Perfil víctima victimario violencia	28
Tabla 2	Consecuencias de la violencia escolar	28
Tabla 3	Escuelas seguras e inseguras	42
Tabla 4	Fuentes de vulnerabilidad escolar	43
Tabla 5	Fundamentos y características de PBS	46
Tabla 6	Síntesis diagnóstico	58
Tabla 7	Esquema diagnóstico y evaluación programa	59
Tabla 8	Competencias profesionales Director(a)	60
Tabla 9	Competencias profesionales Inspector	62
Tabla 10	Competencias profesionales Orientador	63
Tabla 11	Competencias profesionales Jefe UTP	65
Tabla 12	Características equipo coordinador	70
Tabla 13	Matriz ¿Cuáles son los lugares en los cuales queremos promover la conducta deseada?	74
Tabla 14	Ejemplo tabla de expectativas	75
Tabla 15	Plan de enseñanza de expectativas de comportamiento	76
Tabla 16	Ejemplo plan de enseñanza	77
Tabla 17	Cronograma plan de enseñanza	78
Tabla 18	Expectativas de conducta por lugar de la escuela	80
Tabla 19	Ejemplo plan de refuerzo de conductas esperadas para los alumnos	83
Tabla 20	Tabla de refuerzos positivos para nuestro colegio...	84
Tabla 21	Expectativas de conducta, faltas, sanciones por lugar de la escuela	85
Tabla 22	Etapas del diseño del sistema de información	90
Tabla 23	Detalle de problemas disciplinarios en la escuela	90
Tabla 24	Ejemplo planilla registro envíos a inspectoría	91
Tabla 25	Problemas y soluciones CPTED en la escuela	99
Tabla 26	Jerarquía soluciones CPTED en la escuela	100
Tabla 27	Matriz soluciones CPTED para la escuela	100

Tabla 28 Resumen etapas análisis situacional en la escuela	101
Tabla 29 Estrategias según la función de la conducta	111
Tabla 30 Plan de enseñanza y refuerzo expectativas de conducta escuela Padre Hurtado	120
Tabla 31 Anotaciones de problemas conductuales en la sala	121
Tabla 32 Planilla registro inspectoría	121
Tabla 33 Plan de trabajo escuela Padre Hurtado año 2007	126
Tabla 34 Matriz de marco lógico programa piloto escuela Padre Hurtado	128
Tabla 35 Envíos a inspectoría por lugar escuela Padre Hurtado	129
Tabla 36 Causa derivación envíos a inspectoría escuela Padre Hurtado	129
Tabla 37 Horario envíos a inspectoría escuela Padre Hurtado	129



Prefacio

Escrito por Jeffrey R. Sprague¹ desatacado académico, investigador y consultor norteamericano, experto en la creación y mantención de estrategias integrales de prevención de la violencia en establecimientos escolares.

Para prevenir conductas antisociales leves, así como graves, los educadores de todo el país y el mundo están utilizando un enfoque de disciplina preventivo y exhaustivo, comúnmente denominado Apoyo Positivo a los Estudiantes (SWPBS) (Sprage & Golly, 2005; Gresham et al., en prensa). El SWPBS se basa en el entendimiento que cuando los docentes y los miembros del personal de una escuela enseñan activamente y reconocen conductas esperadas, la proporción de estudiantes con problemas significativos de conducta disminuirá y el clima escolar mejorará (Colvin, 1993; Sugai et al., 2002).

Los procedimientos que definen el SWPBS se organizan en tres temas principales: Prevención, distintos niveles de apoyo; y decisiones basadas en información. Invertir en prevenir la conducta problemática implica (a) definir y enseñar un conjunto común de expectativas fundamentales de comportamiento (por ejemplo, ser respetuoso, responsable y comprometido), (b) reconocer y recompensar el comportamiento adecuado (por ejemplo, cumplimiento de las normas escolares, interacciones respetuosas y seguras con los pares, compromiso o esfuerzo académico), y (c) establecer y utilizar un continuo coherente de consecuencias para la conducta problemática. Este enfoque se centra establecer un clima social positivo, en el que las expectativas de comportamiento de los estudiantes sean bastante previsibles, enseñadas directamente, reconocidas consistentemente y supervisadas activamente.

To prevent minor, as well as serious, antisocial behavior, educators across the country and the world are turning to a comprehensive and preventive approach to discipline commonly referred to as School Wide Positive Behavior Support (SWPBS) (Sprague and Golly 2004; Gresham, Sugai et al. in press). SWPBS is based on the understanding that when faculty and staff members in a school actively teach and acknowledge expected behavior, the proportion of students with serious behavior problems will be reduced and the school's overall climate will improve (Colvin, 1993; Sugai et al., 2002).

The procedures that define SWPBS are organized around three main themes: Prevention; Multi-Tiered Support; and Data-based Decision Making. Investing in prevention of problem behavior involves (a) defining and teaching common set of core behavioral expectations (e.g., be safe, respectful, responsible), (b) acknowledging and rewarding appropriate behavior (e.g., compliance to school rules, safe and respectful peer to peer interactions, academic effort/engagement), and (c) establishing and using a consistent continuum of consequences for problem behavior. The focus is on establishing a positive social climate, in which behavioral expectations for students are highly predictable, directly taught, consistently acknowledged, and actively monitored.

¹ Traducido por Gustavo Muñoz, de Fundación Paz Ciudadana.

El apoyo en distintos niveles puede obtenerse más allá del nivel de prevención para aquellos estudiantes con una conducta antisocial y en riesgo. Mientras más grande sea la necesidad de apoyo de los estudiantes, más intenso será el apoyo entregado. Dentro del enfoque del SWPBS, se ha hecho hincapié en utilizar los principios y procedimientos del análisis aplicado del comportamiento como fundamento para definir los desafíos conductuales, completar evaluaciones funcionales del comportamiento y utilizar estas evaluaciones, en conjunto con planes centrados en la familia y los estudiantes, para diseñar procedimientos eficaces y efectivos que traten patrones de conductas problemáticas.

Las decisiones basadas en información son un tema complicado durante todo el proceso del SWPBS. Se construyen sobre el supuesto que los docentes, los miembros del personal, la familia y los estudiantes serán los más eficaces para diseñar apoyos reactivos y preventivos si tienen acceso a la información regular, correcta sobre la conducta y el logro de los estudiantes, y la calidad y consistencia de la implementación del programa. Se hace hincapié en el valor de los datos para tomar decisiones con el fin de diseñar los apoyos iniciales, y evaluar y adaptar las estrategias de apoyo actuales (Irvin et al., 2004). El enfoque del SWPBS incluye adoptar estrategias prácticas para recopilar, resumir, informar y utilizar datos sobre ciclos regulares.

La evidencia científica indica que el uso prolongado de las prácticas del SWPBS puede proveer resultados más positivos para niños en riesgo. Además, puede prevenir la aparición del comportamiento de riesgo en niños que están desarrollándose. Se espera que la implementación prolongada y efectiva del SWPBS cree un clima escolar más receptivo que apoye las metas de enseñar a todos los niños: logros académicos y desarrollo social (Walker et al., 1996; Horner et al., en prensa).

Multi-tiered support is available beyond the prevention level for those students with at-risk and antisocial behavior. The greater the student's need for support the more intense the support provided. Within the SWPBS approach, emphasis has been on using the principles and procedures of applied behavior analysis as a foundation for defining behavioral challenges, completing functional behavioral assessments, and using these assessments, in conjunction with student-, and family-centered planning, to design effective and efficient procedures for addressing patterns of problem behavior.

Data-based decision-making is a theme that is interwoven throughout SWPBS, and builds on the assumption that the faculty, staff members, family and students will be most effective in the design of preventive and reactive supports if they have access to regular, accurate information about the behavior and achievement of students, and the quality and consistency of program implementation. The value of data for decision-making is emphasized for both the design of initial supports, and the on-going assessment and adaptation of support strategies (Irvin et al., 2004). The SWPBS approach includes adoption of practical strategies for collecting, summarizing, reporting and using data on regular cycles.

Scientific evidence suggests that sustained use of SWPBS practices can provide more positive outcomes for at-risk children and prevent the onset of risk behavior in typically developing children. It is expected that effective and sustained implementation of SWPBS will create a more responsive school climate that supports the twin goals of schooling for all children: academic achievement and social development (Walker 1996; Horner et al., in press).

Implementar y mantener un sistema organizado en toda la escuela que apoye el comportamiento y enseñe comportamiento social es el fundamento de una prevención efectiva. Además del beneficio directo que tiene en la conducta de los escolares, dicho sistema crea el contexto de esfuerzos basados en la escuela que apoyan una acción efectiva de los padres. Cuando el personal escolar tiene una visión compartida del tipo de comportamiento social que quieren promover entre los estudiantes y un entendimiento compartido del tipo de ambiente social que se necesita para alcanzar dicho comportamiento, se encuentra en posición de informar y apoyar a que las familias creen el mismo tipo de ambiente de ayuda en casa. Cuando los educadores tienen claro cómo utilizar las normas, los refuerzos positivos y las consecuencias negativas, constantes que apoyan el desarrollo del comportamiento, pueden coordinar de mejor manera sus esfuerzos con los de la escuela y podrán proveer los mismos apoyos y las mismas consecuencias que entrega la escuela (Biglan et al., en prensa).

A partir del año 2008, más de 8.000 escuelas en Estados Unidos han comenzado a implementar en forma activa el SWPBS. Además, escuelas en Noruega, Islandia, Canadá y ahora en Chile están implementando prácticas del SWPBS. Estas escuelas han mostrado reducciones en el comportamiento problemático, percepciones mejoradas de la seguridad escolar y resultados académicos mejorados (Horner & Sugai, et al., en prensa).

Adoptando, implementando y manteniendo el apoyo positivo a los estudiantes (SWPBS)

Las escuelas que tienen altos niveles de colegialidad, control laboral y participación de los profesores para tomar decisiones funcionan bien en varios aspectos. Estas condiciones pueden llevar a una

Implementing and sustaining an organized, school-wide system for behavior support and teaching social behavior is the foundation for effective prevention. In addition to the direct benefit it has on student behavior in school, such a system creates the context for school-based efforts to support effective parenting. When school personnel have a shared vision of the kind of social behavior they want to promote among students and a shared understanding of the type of social environment that is needed to achieve such behavior, they are in a position to inform and support families in creating the same kind of supportive environment at home. When educators are clear about how to use rules, positive reinforcement, and mild, consistent negative consequences to support behavioral development, they are better able to coordinate their efforts with those of parents. As a result, parents will know more about their children's behavior in school and will be able to provide the same supports and consequences that the school is providing (Biglan et al., in press).

As of 2008, over 8000 schools across the United States are actively implementing SWPBS. In addition, schools in Norway, Iceland, Canada, and now Chile are implementing PBS practices. These schools are reporting reductions in problem behavior, improved perceptions of school safety, and improved academic outcomes (Horner et al., in press).

Adopting, Implementing and Maintaining School Wide Positive Behavior Support (SWPBS)

Schools that have high levels of collegiality, job control, and teacher participation in decision-making perform well in numerous respects. These conditions may lead to better adoption, implementation, and maintenance of

mejor adopción, implementación y mantenimiento del SWPBS, siempre que la escuela y la comunidad tengan como meta adoptar estas prácticas.

Bryk & Driscoll (1988) identificaron cinco características de la “comunidad” escolar que parecen estar relacionadas con la efectividad general de las escuelas: (a) un sistema de valores compartidos sobre el propósito de la escuela, (b) expectativas claras para los estudiantes y el personal, (c) altas expectativas del aprendizaje estudiantil, (d) una agenda común de actividades diseñada para promover interacciones sociales significativas entre los miembros de la escuela, y (e) relaciones sociales caracterizadas por el cariño. Después de controlar varias diferencias en las características escolares, como logros académicos y diversidad étnica, se desarrolló un compuesto de “índice comunitario” que incluía satisfacción de los profesores, moral del personal, ausentismo de los profesores y los estudiantes, desorden dentro de la sala de clases, abandono de los estudios, y beneficios de los logros académicos. Otros estudios también han mostrado mayores beneficios de los logros académicos en escuelas donde los docentes, los estudiantes y los padres, han participado en la determinación de las metas y las prácticas de la escuela (dentro de los parámetros de la política de la comunidad). Dichos ambientes escolares cooperativos se relacionan con mayores niveles de sensación de eficacia y también de satisfacción de los profesores.

Además, la efectividad organizacional depende de (a) un apoyo y liderazgo de alta calidad, entregados por el director u otro administrador, (b) los “líderes” internos del programa, (c) el acceso a capacitación formal y ayuda técnica, y (d) los recursos económicos adecuados para adoptar, implementar y mantener el programa. En especial, una organización, una implementación y un mantenimiento exitoso de los programas de prevención

SWPBS, provided the school and district embrace the goal of adopting these practices.

Bryk and Driscoll (1988) identified five features of the school “community” that appear to be associated with the general effectiveness of schools: (a) a system of shared values about the purpose of the school, (b) clear expectations for students and staff, (c) high expectations for student learning, (d) a common agenda of activities designed to foster meaningful social interactions among school members, and (e) social relations marked by caring. After controlling for a variety of differences in school characteristics such as academic achievement and ethnic diversity, a composite “community index” was developed that included teacher satisfaction, staff morale, teacher and student absenteeism, student classroom disorder, student drop outs, and gain in academic achievement. Other studies have also shown greater gains in academic achievement in schools where faculty members, students, and parents have participated in determining the goals and practices of the school (within the parameters of district policy). Such cooperative school environments are associated with higher levels of teachers’ sense of efficacy and satisfaction as well.

Additionally, organizational effectiveness depends on (a) high-quality leadership and support provided by a principal or other administrator, (b) internal “champions” for the program, (c) access to formal training and technical assistance, and (d) adequate financial resources for adoption, implementation, and maintenance of the program. Successful organization, implementation and maintenance of prevention programs, in particular, have been shown to be related to principals’ ability to (a) initiate and sustain innovation (b) provide leadership in maintaining good relations with teachers, parents, school boards, site

han demostrado tener relación con la habilidad de los directores para (a) iniciar y mantener innovación, (b) proveer liderazgo para mantener buenas relaciones con los profesores, los padres, la mesa directiva escolar, los consejos escolares y los estudiantes (Gottfredson et al., 2000); y (c) apoyar y fomentar a los profesores encargados de entregar el programa. Colectivamente, los estudios de investigación apoyan la importancia de un liderazgo fuerte y constante de los directores, como un componente importante para poner en marcha un modelo de SWPBS de apoyo conductual, y mantenerlo una vez que haya comenzado y se encuentre funcionando.

La disponibilidad de un coordinador fuerte del programa, o un líder influyente del programa (también denominado facilitador), incluso si no cuenta con el apoyo del director, también parece jugar un papel decisivo para determinar si una organización adopta, implementa y mantiene un programa de prevención basado en evidencia. Para aumentar la posibilidad de tener éxito, debe existir un facilitador o un líder del programa en cada escuela donde se intente implementar un modelo de SWPBS.

Es más probable que las prácticas se implementen con éxito cuando los profesores y los administradores creen que las prácticas son efectivas, tratan un problema real, valen la pena el esfuerzo necesitado para implementarlo, y no que presentarán ningún efecto secundario adverso en el entorno educativo. Mihalic & Irwin (2003) encontraron que las características del programa fueron los factores más importantes que influyeron en la entrega y el mantenimiento de ocho programas diferentes basados en evidencia; específicamente, programas mal estructurados y complejos estuvieron sujetos a prácticas de implementación de poca calidad.

councils, and students (Gottfredson et al., 2000); and (c) provide support and encouragement to teachers delivering the program. Collectively, research studies support the importance of strong and consistent principal leadership as a critical component of getting a SWPBS model for behavior support off the ground and sustaining it once it is up and running.

The availability of a strong program coordinator, or influential program champion (also referred to as a coach), even without the support of a principal or agency director, also appears to be instrumental in determining whether an organization adopts, implements, and maintains an evidence-based prevention program. To increase the likelihood of success, there should be a program champion/coach in every school where you are attempting to implement a SWPBS model for behavior.

Practices are more likely to be successfully implemented when teaching staff and administrators believe that the practices are effective, address a real problem, are worth the effort needed to implement, and will present no adverse side effects in the teaching environment. Mihalic and Irwin (Mihalic and Irwin 2003) found that program features were the most important factors influencing the delivery and maintenance of eight different evidence-based programs; specifically, complex and/or poorly structured programs were subject to poor implementation practices.

El trabajo de Rogers sobre la difusión de innovaciones (Rogers, 1995) indica que la decisión de adoptar un programa se encuentra influida por las características de éste; por ejemplo, la ventaja comparativa del programa propuesto en relación a los ya existentes; la compatibilidad con valores actuales, la experiencia anterior y las necesidades actuales; y el punto hasta donde los resultados del programa son perceptibles públicamente. Coherente con la teoría de marketing social, la información sobre la práctica que se adoptará debe ser persuasiva y debe unir las prácticas defendidas con los resultados valorizados que informan y motivan al personal escolar:

El SWPBS puede acercarnos a una visión de apoyo efectivo para todos los estudiantes al ayudarnos a implementar seis conceptos fundamentales. Estos incluyen (1) selección universal de ajuste conductual, (2) constante monitoreo del progreso, (3) monitoreo de la calidad o fidelidad de la intervención, (4) decisiones basadas en evidencia, (5) selección de prácticas basadas en evidencia, y (6) varios niveles de apoyo. Cada uno se define a continuación para los propósitos de este informe, que ilustrará cómo se desarrolla cada uno en un modelo de SWPBS:

- Selección universal: el proceso sistemático de detección de un subconjunto de estudiantes de toda una población estudiantil que luchan en lo académico y lo conductual, y que se encuentran en riesgo de experimentar una variedad de resultados a corto y a largo plazo.
- Monitoreo del progreso: la práctica utilizada para evaluar el rendimiento académico y conductual de los estudiantes y para evaluar la efectividad de la enseñanza. El monitoreo del progreso debe incluir medidas a nivel escolar, como patrones de derivaciones a inspección, transmisión de

Rogers' work on the diffusion of innovations (Rogers 1995) suggests that the decision to adopt a program is influenced by program characteristics such as the relative advantage of the proposed program to existing programs; its compatibility with existing values, previous experience, and current needs; the extent to which the program may be tested prior to adoption; and the extent to which the results of the program are publicly observable. Consistent with social marketing theory, information about the practice to be adopted must be persuasive and must link the advocated practices to valued outcomes that inform and motivate school staff.

SWPBS can move us closer to a vision of effective support for all students by helping us implement six essential concepts. These include (1) universal screening for behavioral adjustment, (2) continuous progress monitoring, (3) monitoring of intervention fidelity or quality, (4) data-based decision-making, (5) selecting evidence-based practices, and (6) providing multiple tiers of support. Each is defined below for the purposes of this report, the remainder of which will illustrate how each plays out in a PBS model for behavior.

- *Universal screening — The systematic process of detecting a subset of students from the entire student population who are struggling academically and/or behaviorally, and at-risk for experiencing a range of negative short- and long-term outcomes (Walker 1990).*
- *Progress monitoring — The practice that is used to assess students' academic or behavioral performance and evaluate the effectiveness of instruction. Progress monitoring should include school-level measures such as patterns of office discipline referrals, opportunity transfers, suspensions and expulsions (Irvin et*

- oportunidades, suspensiones y expulsiones (Irvin et al., 2004); asimismo medidas a nivel personal, como clasificación de los profesores y medidas de observación directa (Sprague et al., 2008).
- Fidelidad de la intervención: la noción que las intervenciones o los apoyos que se están implementando en un modelo de SWPBS deben implementarse como se pensó para permitir tomar decisiones apropiadas y legalmente defendibles (Fixsen et al., 2005; Sprague et al., 2008).
 - Decisiones basadas en información: un elemento importante del proceso de resolución de problemas que conlleva revisar la respuesta de los estudiantes y los datos de fidelidad de la intervención para decidir si mantener, modificar, disminuir o intensificar los apoyos (Horner et al., 2001).
 - Intervenciones validadas científicamente o basadas en evidencia: las intervenciones o los apoyos implementados bajo un modelo de SWPBS están respaldados por investigación científica con el fin de mejorar el funcionamiento conductual y social de los estudiantes. No se deben considerar las intervenciones o los apoyos que no tienen validación científica.
 - Múltiples niveles de apoyo conductual: la lógica de la entrega del servicio de proveer un continuo de apoyos conductuales. Esta secuencia graduada de intervenciones intensificadoras se utiliza para unir servicios y apoyos con la necesidad de los estudiantes (Sprague, 1998).
- al., 2004), as well as individual level student measures such as teacher ratings, and direct observation measures (Sprague et al., 2008).*
- *Intervention fidelity — The notion that interventions or supports being implemented in a PBS model for behavior should be implemented as intended to enable appropriate and legally defensible decision-making (Fixsen et al., 2005; Sprague et al., 2008).*
 - *Data-based decision-making — A critical element of the problem-solving process that entails reviewing student response and intervention fidelity data in order to make decisions whether to maintain, modify, lessen, or intensify supports (Horner et al., 2001).*
 - *Evidence-based or scientifically validated interventions — Interventions or supports implemented under a PBS model are supported by scientific research to improve student social and behavior functioning. Interventions or supports lacking scientific validation should not be considered for use.*
 - *Multiple tiers of behavior support — The service delivery logic of providing a continuum of behavioral supports. This graduated sequence of intensifying interventions is used to match services and supports to student need (Sprague, 1998).*



Introducción

Fundación Paz Ciudadana es una institución de derecho privado, sin fines de lucro, creada en abril de 1992 con el objetivo de contribuir a la disminución de la delincuencia a través de la colaboración técnica en la formulación de políticas, y del desarrollo y transferencia de herramientas de trabajo.

La Fundación, basada en sus investigaciones y conocimiento en la materia, reconoce la importancia y la necesidad de prevenir la violencia escolar. Las escuelas son consideradas ámbitos de intervención privilegiados para el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes y también para prevenir que éstos sean víctimas o victimarios de un amplio rango de conductas negativas. El tipo de convivencia escolar influye directamente en los logros académicos de los estudiantes y en su calidad de vida. Es por esto que la Fundación ha llevado a cabo, desde hace ya varios años, distintas actividades al respecto.

Los antecedentes de este trabajo se remontan al año 2000, cuando se desarrolló un trabajo en mediación y resolución de conflictos en los establecimientos educacionales, para lo cual se contó con la colaboración de Peace Education Foundation. En el año 2004 se invitó a Chile a una experta estadounidense en educación, Sra. Beverly Title, quien realizó charlas y talleres sobre resolución de conflictos y prevención de violencia escolar.

Posteriormente, Fundación Paz Ciudadana ejecutó desde mediados del año 2005 una línea de trabajo de largo plazo en torno a la convivencia escolar, con una intervención directa en la comuna de Puente Alto². Este trabajo se basó en una experiencia piloto en tres establecimientos educacionales municipales de la comuna. Contó con el apoyo técnico de Jeffrey Sprage, co-director del Instituto sobre Violencia y Comportamiento Disruptivo (Institute on Violence and Destructive Behavior)³ de la Universidad de Oregon (EE.UU.).

El instituto que preside fue creado en 1994 con el objetivo de prestar servicios a establecimientos educacionales y otras instituciones en el área de la prevención de la violencia en las escuelas. Para ello, ha llevado a cabo un extenso programa de investigación-acción para poner a disposición del mundo educacional una batería de instrumentos prácticos y empíricamente validados para la reducción de los comportamientos de riesgo en los establecimientos escolares, y se ha convertido en un referente nacional e internacional en estas materias. En octubre de 2005, gracias a la invitación de Fundación Paz Ciudadana, Sprage estuvo trabajando con cada uno de los colegios del programa. Durante el año 2007 vino nuevamente al país,

² Este programa se desarrolló gracias a la colaboración de la Corporación Municipal de Puente Alto y a la donación de la Sociedad del Canal del Maipo.

³ Página web: <http://darkwing.uoregon.edu/~ivdb/>

desarrollando actividades de formación y extensión con dichas escuelas del programa y con expertos nacionales en la materia⁴.

Hoy en día existe un desarrollo disperso del conocimiento respecto de las diversas manifestaciones de la violencia en las escuelas y, al mismo tiempo, de cómo enfrentarla. Desde el punto de vista del conocimiento científico, se ha indagado con mayor profundidad en la violencia entre pares, en la cual existe un equilibrio de poder entre ambas partes. Sin embargo, existe escasa investigación nacional o discusión respecto de la violencia denominada "bullying". En esta segunda clase de violencia, existe un desequilibrio de poder entre las partes involucradas, el cual no se invierte en las reiteraciones de la agresión. Tampoco se ha desarrollado adecuadamente, o explicitado lo suficiente, un marco conceptual que permita relacionar adecuadamente la falta de disciplina con la violencia propiamente tal.

Lo anterior es crucial, ya que tiene implicancias en las recomendaciones de intervenciones concretas, las cuales se han centrado principalmente en métodos de resolución de conflictos que sólo sirven para la violencia común, tales como la mediación y formas de mejorar el trato entre alumnos y el de profesores hacia los alumnos. Son necesarias apuestas integrales que involucren más niveles y estrategias de trabajo.

Existe una demanda insatisfecha por parte de los actores del sistema escolar respecto de metodologías de intervención concretas y prácticas para resolver los problemas de violencia que viven en sus establecimientos. Los expertos en la materia comparten la idea de que falta aterrizar lo que se ha avanzado en el mundo de las ideas en manuales de trabajo concreto y funcional a las necesidades de las escuelas, con sus respectivas evaluaciones.

De esta forma, existen establecimientos educacionales con situaciones de violencia escolar que dificultan seriamente los procesos de aprendizaje y por ende afectan sus logros académicos. Se sabe, además, de la falta de logros equitativos de aprendizajes, donde la calidad de la educación que se imparte está en deuda con los sectores más desfavorecidos, sectores que, a su vez, cuentan con las mayores tasas de deserción escolar. Tal como lo demostró la Fundación para la Superación de la Pobreza (2006), 44.3% de los jóvenes del quintil I de ingresos (el más pobre) no egresa de la educación media, como tampoco lo hace un 29.6% de los jóvenes del segundo quintil de ingresos, situación que agrava las brechas de equidad e igualdad en materia educativa.

Frente a todo lo anterior, Fundación Paz Ciudadana pone a disposición el siguiente material de trabajo, que da cuenta de los aprendizajes obtenidos por medio del programa Paz Educa, para ser un aporte en materia de investigación y buenas prácticas en el tema.

En el primer capítulo del libro se entrega información bibliográfica sobre el fenómeno, relevando material internacional y nacional sobre la violencia escolar y sobre cómo puede transformarse en factor de riesgo de conductas problemáticas a lo largo de la vida.

⁴ Para más información ver "Violencia escolar: estrategias integrales de prevención. La experiencia nacional internacional" (2008) donde se sistematizó la discusión con Jeff Sprague y expertos nacionales en la materia. Disponible en www.pazciudadana.cl

El capítulo siguiente resume los principios del programa Paz Educa, describiendo el marco conceptual sobre el cual basa su intervención. En concreto se describe la metodología de Jeff Sprague, dando cuenta de sus alcances y formas de trabajo, basadas en evidencia y en dos décadas de trabajo.

Posteriormente, sobre la base de lo que fue la experiencia piloto del programa, se entrega información práctica de cómo implementar la metodología de Paz Educa en cualquier establecimiento educacional. Se entregan fichas y documentos prácticos para empezar a trabajar desde lo local, en principio, con los propios recursos de la escuela.

Con el fin de difundir los aprendizajes de la fundación, en el último capítulo, se resume la experiencia piloto del programa entre los años 2005 y 2007, dando cuenta de la forma en que se llevó a cabo, pero especialmente, los resultados de la evaluación de proceso y de impacto de la metodología empleada.

**Equipo
Paz Educa**



Acerca de la violencia escolar

Hay un consenso entre los investigadores en reconocer que la violencia escolar es un fenómeno complejo y multicausal, que tiene consecuencias negativas para todos los actores que están involucrados. Antes de abordar el problema, se debe definir la perspectiva bajo la cual será explicada, ya que el paradigma en el cual uno se base determinará cómo se definirá el fenómeno y cuál será la estrategia de intervención más idónea. Hay distintas perspectivas acerca de éste que consideran diversas fuentes explicativas, por ejemplo: biológicas, psicológicas y socioculturales. Todas ellas serían complementarias en algún nivel, pero cada una enfatiza ciertos elementos propios como claves.

La violencia escolar se puede homologar en algún sentido con la agresión, donde una especie reacciona al sentirse amenazada por otra. Se ha visto que fenómenos ambientales (luz, colores, estación del año) también influyen en la expresión de la conducta agresiva. Dicha conducta se va manifestando de diversas formas a lo largo del desarrollo. Para algunos, es un fenómeno que aparece en edades tempranas, con un fuerte componente biológico y que determina la conducta posterior. Esto enfatiza la identificación e intervención temprana del fenómeno y por eso se dice que la violencia es una conducta que se desaprende.

Por otro lado, las explicaciones psicológicas, han sido estudiadas desde hace ya varios años en países del hemisferio norte, acuñando conceptos tales como bullying, mobbing, ijime y racket. En Chile no hay traducción literal del fenómeno, ni tampoco un consenso sobre sus principales características. Un fenómeno de acoso implica una relación de poder de uno(s) por sobre otro(s), una agresión gratuita de forma constante, ya sea física, psicológica, relacional, etc. La explicación se vuelve más compleja cuando la agresión es bidireccional, transformándose en un fenómeno de violencia más amplio, al cual también denominamos violencia escolar.

Durante los últimos años han aparecido variadas teorías que buscan dar cuenta del fenómeno: teoría del aprendizaje social; teoría de la mente; diferencias individuales en la temprana infancia; desarrollo filogenético (supervivencia del más fuerte); diferencias socioculturales (raza, género, clase social, minorías, etc.); presión de pares en la escuela; como justicia restaurativa (personalidad); ley o cultura del silencio y una mirada ecológica.

De la misma forma, las razones del acoso entre compañeros (bullying) han ido evolucionando desde una comprensión que identifica perfiles de víctima y victimario, a una comprensión más grupal del fenómeno. Se han logrado identificar características asociadas a cada uno de estos actores, construyendo incluso un perfil de cada uno. Esto ha contribuido en la identificación temprana, pero no ha podido dar cuenta de toda la complejidad del problema. Una mirada menos estática del fenómeno, que incorpora otros elementos (pares, familia, escuela, clima social escolar, barrio, etc.), da cuenta de un hecho más complejo, donde el grupo de pares juega un rol

preponderante en la dinámica de acoso. En esta mirada ecológica, ya no sólo se debe mirar a estudiantes que se están agrediendo, sino también a "otros sistemas" que pueden explicar el problema. Entonces, cuando se lo considera como de naturaleza colectiva, basada en las interacciones sociales con otros, aparece la necesidad de investigar elementos tales como el grupo de pares, el clima social escolar y la cultura escolar.

Una tercera fuente explicativa (sociocultural) trata de entender las motivaciones y sentidos más profundos del fenómeno entre los jóvenes. Se sabe que la violencia no carece de sentido para éstos, ya que permite: establecer jerarquías con el grupo de pares, ya sea como defensa de uno mismo, de otros y del territorio, para resolver un conflicto, como una forma de catarsis, para hacer daño (gratis), por entretención y por reivindicaciones sociales (al sentirse discriminados). Se puede entender la violencia, entonces, como una herramienta usada por los jóvenes como conocimiento del otro; una búsqueda de reconocimiento del grupo de pares y; un establecimiento de jerarquías como un ordenamiento social (García & Madriaza, 2005).

Para otros autores, la violencia escolar expresa de parte de los jóvenes una forma de gestionarse a sí mismos frente a la situación de invisibilidad en la sociedad. No es simplemente una conducta anómica, sino que es una manera de ser reconocido, respetado, integrado y querido (Sandoval, 2004).

A su vez, otros autores señalan que la agresión de los estudiantes sería una forma de violencia anti-escuela, ya que el establecimiento educacional reproduce la desigualdad de la sociedad. Hay una crisis de sentido de la escuela, en especial para los sectores marginales, una frustración frente a ella (Zerón, 2004).



Teorías sobre la violencia escolar

En Chile, durante el año 2007, el fenómeno de violencia escolar tuvo una gran cobertura en los medios de comunicación⁵ y centros de investigación. Además se creó un observatorio⁶ y fue tema de varios seminarios. Así también se han escuchado o escrito diversas nomenclaturas como: violencia escolar; violencia en la escuela, violencia de la escuela, mobbing, bullying, ijime (en japonés), acoso escolar; victimización, hostigamiento, maltrato entre pares, matonaje, agresión entre pares, violencia anti escuela, violencia como conocimiento / reconocimiento / jerarquía social, cyberbullying, matón escolar; amenaza, bravucón, interacciones agresivas e intimidación entre pares. Todo esto hizo que se instalara como tema de preocupación pública.

A lo largo del libro se hablará del fenómeno como violencia escolar; en términos genéricos, entendiendo que todavía está pendiente la tarea de tener una definición (y/o traducción) común.

⁵ El programa de TVN "Informe especial" y "En la mira" de Chilevisión, dedicaron un programa exclusivo para dar cuenta del fenómeno.

⁶ <http://www.observatoriodeviolenciaescolar.cl/>

Fuentes biológicas

Los insumos desde esta mirada buscan complementar la comprensión del fenómeno con explicaciones biológicas en el sujeto que puedan estar dando cuenta de la conducta agresiva. En este sentido, las primeras aproximaciones explican la conducta agresiva señalando que un organismo, al ser amenazado o atacado, puede disminuir su eficacia biológica respondiendo agresivamente (lo que puede afectar su sobrevivencia o reproducción) (Wilson, 1980 en Beltrami et al., 2007).

En un estudio realizado en un colegio de la región metropolitana se pudo evidenciar la ocurrencia de un 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. Frente a esto, Beltrami et al., (2007) señala, "...dado que durante la primera parte de la primavera, los organismos están expuestos a un incremento de la duración de la fase luminosa diaria, esto podría influir en el sistema neuroendocrino, ocurriendo un incremento de la tendencia a presentar respuestas agresivas durante las interacciones sociales" (p.59).

Aquellos que hablan de agresión asumen que se manifiesta de forma diferente según la etapa de desarrollo de la persona, lo que podríamos llamar el ciclo vital. Se puede incluso apreciar una correlación entre la edad y el control de la misma agresión. Es decir, a menor edad hay menos control de la agresión (Cerezo, 1999).

Otros autores hablan de agresión como un fenómeno que se "des-aprende", en especial en los primeros años de la vida. Basado en los estudios de Richard Tremblay (2004)⁷, Lecannelier (2006) enfatiza la determinación del fenómeno según el estilo de apego y la capacidad de contención de los padres en los primeros años de vida. Será entonces por medio de la socialización con el medio que los niños mediarán esa violencia. La conducta agresiva es un rasgo que se mantiene en el tiempo, a lo largo de muchas situaciones distintas, y que puede durar varios años (Olweus, 1998; Lecannelier, 2006).

Fuentes psicológicas

¿Por qué hablamos de "Bullying" en nuestro país?⁸ Hasta la fecha no existe una traducción literal de este concepto. Tal como se ha mencionado, en países como Noruega, Dinamarca, Suecia y Finlandia usan la palabra mobbing, que se refiere (en su raíz inglesa), en el contexto de la zoología, -Lorenz-, 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; Le Mondé Diplomatique, 2006). En otros países como Francia e Italia se le denomina "racket" (Zerón, 2004).

⁷ "Children's individual (genetic) characteristics can explain part of the variation in the frequency and stability of this behaviour; but the quality of young children's relations with their environment and the environment's reaction to this behaviour will very likely be important factors" (p.7).

⁸ Uno de los episodios mundialmente más conocido, llevado incluso a la pantalla grande, fue la matanza en el colegio estadounidense de la localidad de Columbine (Colorado) en abril de 1999, dando muerte a 12 estudiantes y un profesor. Una de las tesis de este episodio señala que lo hicieron como venganza por su historial de victimización.

Tampoco existe un marco legal específico que regule lo que pasa con este fenómeno, a diferencia del maltrato infantil, en donde sí se encuentra un amparo legislativo que protege a los menores (Rigby, 1996; Farren, 2007)⁹.

El abuso escolar entre compañeros, no considera sólo la agresión física, sino también el abuso psicológico y emocional. Tal como hemos descrito, no podemos decir que exista una única definición de lo que es el "bullying" o violencia escolar. No obstante, hay cierto consenso sobre algunos elementos que son en general considerados en las definiciones:

- Intimidación física, verbal o psicológica con la intención de causar temor, angustia o daño a la víctima;
- Desequilibrio de poder; donde hay un niño(a) con mayor poder sobre otro de menor poder;
- Ausencia de provocación por parte de la víctima¹⁰;
- Incidentes sistemáticos entre los mismos menores durante un período prolongado de tiempo (Farrington, 1993).

En Chile uno de los pioneros en trabajar esta temática (Lecannelier, 2006) se encontró con una serie de mitos en actores escolares de distintos niveles socioeconómicos. A tal punto, que no fue capaz de desarrollar la intervención comprometida con la investigación, por la negativa de las escuelas participantes. Mitos tales como: "en nuestro colegio no hay maltrato"; "hay que aprender a manejarse en la vida"; "no se puede malcriar a los niños"; "el maltrato forma el carácter"; "era una broma"; "no ha pasado nada"; "los niños son así"; "se lo merecían"; "lo mejor es ocultarlo para no dañar la imagen del colegio ya que es sólo un caso aislado"; "los profesores saben cómo manejar estas situaciones, es parte de su trabajo". Es muy probable que hoy esas mismas escuelas estén estudiando formas de intervenir el fenómeno (Varela & Tijmes, 2007).

Teoría basada en el poder

Anatol Pikas (Magendzo et al., 2004) plantea que la intimidación se entiende en grupos de jóvenes donde hay una desigualdad de poder entre las partes involucradas. Por eso, hay grupos con una mayor fuerza que imposibilita que los más débiles se puedan defender. Define dos posiciones desiguales y complementarias: una violenta y fuerte, la otra sumisa y débil, una de victimario y la otra de víctima.

Magendzo et al. (2004) señalan que lo central de la intimidación es el control y el poder, donde los agresores tendrían un intenso deseo de someter a los otros. De esta forma, la agresión se transforma en una estrategia usada por algunos para relacionarse en un grupo con el fin de lograr el poder y, por ende, obtener el control de ciertos recursos o beneficios. A pesar de poder ser víctimas también de agresión, tienen una posición social validada por sus pares que soporta su conducta agresiva. De hecho estas agresiones tienden a tener pares, observadores, "ayudadores" (helpers) y "animadores" (encouragers) (Farmer et al., 2007).

⁹ 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).

¹⁰ Tal como veremos esto hace alusión al fenómeno específico de bullying, dentro de una mirada más general (y bidireccional) de la violencia escolar. De la información disponible es una distinción importante para hacer distinciones sobre el fenómeno.

Teoría del aprendizaje social

La violencia escolar es un comportamiento que se aprende socialmente, que va más allá de un deseo de querer dominar a otros. Lo que se ha estudiado es el aprendizaje que los niños tienen en su contexto familiar y su relación con futuros patrones de comportamiento agresivos.

Cuando niños y niñas crecen expuestos a violencia al interior de sus familias, en sus barrios, las escuelas e incluso a través de los medios de comunicación, pueden generar una conducta violenta de forma aprendida. Como lo han demostrado diversos estudios (desde los clásicos de Bandura hasta los más recientes basados en el análisis de procesos cognitivos y emocionales), aquellos niños que están expuestos a violencia tienen una mayor probabilidad de desarrollar comportamientos agresivos. Si no se interviene, se ha visto que quienes son más agresivos en la niñez seguirán siéndolo cuando adultos, generando así un ciclo interminable de violencia (Ramos, Nieto & Chau, 2007; Lecannelier, 2006).

Teoría de las habilidades mentales o teoría de la mente

Cuando hablamos de teoría de la mente hacemos mención a aquella habilidad de los individuos de atribuir estados mentales a sí mismos y a los otros, de tal forma de poder explicar y predecir la conducta. Durante la niñez somos capaces de alcanzar el complejo proceso de comprensión de la mente, lo que permite al niño ir comprendiendo su mundo social. En la intimidación habría algunas habilidades que se basan en las destrezas para comprender o manipular la mente de los otros; lo que podríamos entonces entender como teoría de la mente o cognición social (Magendzo et al., 2004).

Rigby (2005) señala que es importante que podamos distinguir entre una conducta agresiva, que ocurre cuando alguien busca agredir a otra persona, y la conducta de bullying. Esta última es vista como un subconjunto de la conducta agresiva, en donde las agresiones ocurren repetidamente, hay una relación dispar de poder entre agresor y agredido y hay un deseo intencional de causar daño.

Paradigmas explicativos del bullying

Rigby plantea la existencia de distintos paradigmas para explicar y abordar el bullying, los cuales fundamentan a su vez distintas intervenciones y programas de prevención. Cada una de estas perspectivas tiene algún grado de información con base empírica; no obstante, ninguna da cuenta completamente del fenómeno (2004, 2003).

I. Bullying como resultado de diferencias individuales

Desde el punto de vista de la teoría del desarrollo, el bullying sería un fenómeno que comienza pronto en la vida de los niños y niñas. El abuso físico debería estar más presente en la temprana infancia y en general, debiera decrecer a medida que avanza la edad. Según esta perspectiva, el bullying sería el resultado del encuentro de niños/as con diferentes posiciones de poder. Las relaciones desproporcionadas de poder (físico y/o psicológico) motivarían la agresión para establecer jerarquías entre los niños. Plantea

que los menores que son constantemente victimizados por sus pares, tienden a ser psicológicamente introvertidos, suelen tener baja autoestima y carecer de habilidades sociales (Rigby, 2003). Sin embargo, surge la duda por la posible endogeneidad de la relación, en el sentido de que es difícil determinar si estas características llevan a un menor a ser victimizado o son la consecuencia de la victimización.

Habría ciertas características personales relacionadas con el bullying, algunas asociadas a componentes genéticos. No obstante, esta mirada ha sido cuestionada, ya que Rigby (1996, 2005) plantea que la victimización por bullying decrece a medida que aumentan los años de asistencia a la primaria, mientras que aumenta significativamente al ingresar a la enseñanza media, y tomar contacto con adolescentes mayores y más fuertes.

2. Bullying como 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”).

Desde este enfoque, el bullying es algo natural y su existencia en los colegios no necesariamente implica un problema de la organización escolar. Desde esta misma mirada, el bullying cambia desde ser más físico a tener formas más relacionales, que si bien son menos visibles, pueden ser incluso más devastadoras. Madriaza (2007), con una muestra de 1.563 estudiantes chilenos de la Región Metropolitana, lo pudo comprobar. Según su análisis, se puede apreciar de forma consistente que aquellos jóvenes que son víctimas de algún tipo de violencia en el colegio tienden a presentar un grado mayor de síntomas, en comparación con aquellos que no han sido agredidos.

3. Bullying como 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, NSE, minorías en general). Diversos estudios han demostrado que el bullying es más común en hombres (Rigby, 2005). Sin embargo, esto es verdad sólo para la agresión física, pero al incluir otras formas de agresión las diferencias de género desaparecen o bien se toman opuestas. El mayor énfasis ha estado puesto en las diferencias asociadas al género. La sociedad es vista esencialmente como patriarcal, en donde los hombres poseen mayor poder que las mujeres como consecuencia de creencias sociales que lo validan. En función de mantener este dominio, los hombres se sentirían justificados de victimizar a las mujeres.

Si bien numerosos estudios confirman que los hombres son más propensos que las mujeres a iniciar conductas de bullying, y que los hombres tienden a victimizar mucho más a las mujeres que éstas a los hombres, existen también estudios que plantean 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 en ofensas asociadas al bullying más que las mujeres pero que, sin embargo, ambos son victimizados en igual medida.

Lo anterior puede entenderse también porque el fenómeno de la agresión ha excluido del estudio a las mujeres, centrándose más en la agresividad como un fenómeno masculino. Esto tiene que ver con la forma en que se ha conceptualizado tradicionalmente la agresividad desde lo físico y verbal, pero si se incluyen formas menos evidentes, 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. La agresión relacional ha mostrado ser más frecuente en mujeres, mientras que en hombres la agresión física y verbal (Espelage & Swearer, 2003).

4. 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, se trata de un fenómeno grupal; como una respuesta a la presión de grupos y pares dentro del colegio. Si bien esta perspectiva también aborda el problema desde un contexto social, no se define de acuerdo a categorías socioculturales como pueden ser el género, la raza y la clase. Habría inicialmente un amplio contexto social consistente en los comportamientos y actitudes de los miembros de toda la comunidad escolar. Los individuos son influenciados en cierto grado por la percepción que posean de lo que podría ser denominado el "ethos" o espíritu del colegio (Rigby, 2003, 2005). Luego existiría, en un segundo nivel, el contexto en el cual los estudiantes son poderosamente influenciados por grupos más pequeños de pares con los cuales poseen una relación relativamente cercana. Normalmente los diferentes grupos son conformados por menores que comparten intereses y propósitos.

La tensión se manifestaría entre menores que son miembros de un grupo "más poderoso" y un individuo, en comparación con el que se desea abusar. El motivo puede ser un resentimiento real o imaginario, un prejuicio (explicable en términos socioculturales), o simplemente el deseo de pasarlo bien a expensas de otra persona. Pero en general los actos de bullying son vistos por la conexión con un grupo y no como consecuencia de motivaciones individuales. Esta perspectiva presupone que el bullying es típicamente un fenómeno de grupo¹¹.

5. Bullying como justicia restaurativa/restauradora

Desde este enfoque, algunos niños son más proclives a ser agresivos debido al carácter que han desarrollado. Estudiantes que agreden a otros no se sienten parte de la comunidad escolar; ni tampoco se enorgullecen en particular de su escuela. No sienten vergüenza al agredir y, hasta cierto punto, lo justifican en función de las características de la víctima. Si bien se parece al punto 1, incluye también la dimensión afectiva de los niños/as y el impacto de su comportamiento y se preocupa tanto de las víctimas como de los victimarios.

Otras comprensiones: una mirada que identifica perfiles

Una mirada tradicional del fenómeno, y también una manera de entenderlo, identifica perfiles claros de los actores involucrados (Olweus, 1993; Lecannelier, 2006).

¹¹ Se ahondará más adelante en esta perspectiva.

Tabla 1 Perfil víctima victimario violencia

VÍCTIMAS ¹²	
Perfil Psicológico	Consecuencias negativas
<ul style="list-style-type: none"> -Ansiedad, inseguridad, fragilidad, y tendencia a síntomas internalizantes. -Pocos amigos, poco asertivos, tímidos, muy abajo en la escala social. -Sentido del sí-mismo basado en la sensación de debilidad e incapacidad de enfrentar el stress. 	<ul style="list-style-type: none"> -Sensación crónica de tristeza, depresión, pensamientos suicidas y suicidios. -Víctimas severamente maltratadas: agresividad, externalización, delincuencia y problemas atencionales en años posteriores. -Posibles futuros agresores. -Ser victimizado explica el 20% de los trastornos psicológicos en la edad escolar.
AGRESORES	
Perfil Psicológico	Consecuencias negativas
<ul style="list-style-type: none"> -Alta tendencia a la violencia proactiva como modo de relación (problemas familiares, y más fuerte físicamente). -Alta capacidad de Teoría de la Mente y dominancia social. -Poca empatía, razonamiento egocéntrico, se desentienden de la culpa y vergüenza (al atacar a otros), y sienten indiferencia y orgullo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Conductas delictivas: 3 o 4 veces más probable de ser encarcelados y de ser maltratadores con sus hijos y parejas. -Continuidad de la agresividad en la edad adulta: Mobbing. -Tipos de agresores: <ol style="list-style-type: none"> 1.-Proactivos. 2.-Reactivos 3.-Víctimas provocadoras

Fuente: Lecannelier, 2006.

Esta es la mirada tradicional en la cual se explicaba el fenómeno sobre la base de ciertas características, tanto del agresor como de la víctima, que explicaban el fenómeno de la victimización. A su vez, esto orientaba las intervenciones, en ese entonces, en abordajes más individuales tratando los temas antes descritos (Tabla 1 Perfil víctima victimario violencia).

Desde esta misma mirada también se han sistematizado las consecuencias que tiene el fenómeno tanto para las víctimas, victimarios y la comunidad escolar en general descritos en la siguiente tabla (Lecannelier, 2006; Berger, 2007):

Tabla 2 Consecuencias de la violencia escolar

Víctimas	Agresores	Comunidad escolar
Depresión, ansiedad, introversión, suicidio.	Depresión, ansiedad.	Deterioro de la convivencia, clima negativo.
Agresividad, conductas disruptivas. Pocos amigos y poco asertivos.	Agresividad, conductas disruptivas, poca empatía, razonamiento egocéntrico.	Sensación de temor; intolerancia.
Problemas de ajuste escolar; bajos en la escala social.	Conductas de riesgo, riesgo delictual, actitud agresiva en la edad adulta.	Falta de identificación con la escuela.
Baja autoestima, rechazo de los pares. Posibles futuros agresores.	Rechazo por parte de sus pares. Problemas de ajuste escolar.	Validación de formas abusivas de relacionarse y normalización de conductas agresivas.

Fuente: Lecannelier, 2006; Berger, 2007.

¹² Información presentada en el seminario "Ciclo de conferencias sobre violencia escolar", Universidad Finis Terrae, Chile, 2006.

La ley o cultura del silencio

Arón & Milicic (1999) aportan a la comprensión del fenómeno señalando que la violencia siempre apunta a un ejercicio de poder, en situaciones de desigualdad y de desequilibrio, donde la víctima está en una situación de desventaja frente al agresor. Los límites son transgredidos y se obliga a la otra persona a hacer lo que no haría por su propio deseo, lo que determina una relación abusiva (Tamar, 2005).

Las víctimas suelen no informar a los adultos acerca de la situación que están viviendo, por lo que muchos padres y profesores no saben quién está siendo víctima de una intimidación. Se dice incluso que menos del 10% de las víctimas de bullying le cuenta a algún adulto lo que le está pasando (Lecannelier, 2006; Berger, 2007). Por eso sabemos que hay más víctimas de las que los profesores piensan y que es más fácil identificar a los agresores que a quienes están siendo intimidados (Magendzo et al., 2004).

La cultura del silencio se consolida debido a:

- Que a los estudiantes les cuesta hablar sobre la situación en que se encuentran.
- La intimidación es realizada sin la presencia de adultos¹³.
- Muchos adultos sostienen que los niños son intrínsecamente “inocentes”.
- Un alto porcentaje de profesionales sobrevaloran el rol de la familia, particularmente la figura de la madre, como primera influencia de los niños, desestimando la incidencia del grupo de pares (Magendzo et al., 2004).

También se sabe que las víctimas de violencia prefieren no hablar de su situación, ya que temen represalias por parte de los intimidadores o que los marginen, lo cual se incrementa cuando los profesores desestiman el problema y en la comunidad escolar no hay claridad sobre las implicancias del fenómeno, la disciplina y convivencia en general (Magendzo et al., 2004; Lecannelier, 2006). También sucede que el fenómeno ya no sólo no es reportado, sino que tampoco es identificado por los adultos de la escuela (Farmer et al., 2007).

Una mirada ecológica

La evidencia reciente en torno al fenómeno de la violencia escolar cuestiona la categorización estática de los estudiantes en grupos de “víctimas” y “victimarios”. Estas investigaciones apoyan una conceptualización como un fenómeno dinámico, entendiéndolo dentro de un continuo en el que los estudiantes pueden verse involucrados como víctima, victimario y/o testigo (Espelage & Swearer, 2003).

Como ya se describió, tanto víctima como victimario han sido estudiados para conocer rasgos de personalidad o inteligencia. No obstante, esta mirada no considera algunos aspectos que estarían también relacionados con el problema. Al entender el bullying como un fenómeno grupal (Espelage & Sweater, 2003), es necesario abandonar la mirada diádica y abordar los variados roles que adquieren los estudiantes: testigo, apoyo, etc. Cuando se lo considera como de naturaleza colectiva, basado en las interacciones

¹³ Esto es reafirmado por la “1° Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar”, pedida por el Ministerio de Interior y Educación, al equipo de Seguridad Ciudadana de la Universidad Alberto Hurtado (Ministerio de Interior & Ministerio de Educación, 2006), ya que cuando se les pregunta a los alumnos sobre dónde ocurre la victimización en su colegio, un 67,9% a nivel nacional menciona los lugares de deporte y recreación, donde hay menor presencia de supervisión por parte de los adultos.

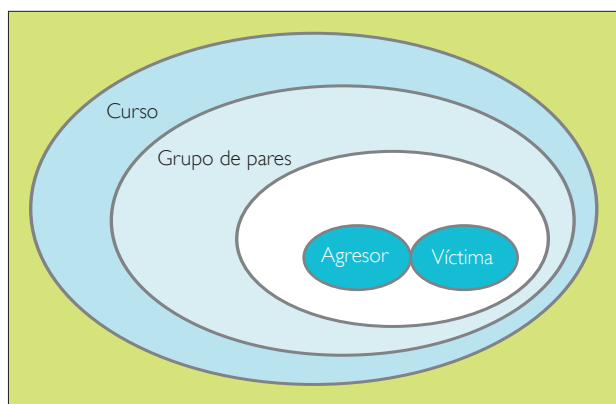
sociales con otros, aparece entonces la necesidad de investigar elementos tales como el grupo de pares, el clima social escolar y la cultura escolar (Magendzo et al., 2004).

Algunos investigadores proponen que la violencia contamina los diversos estamentos, estructuras y organizaciones de los sistemas educacionales al interior de la comunidad escolar (Mena & Viscarra, 2001; Arón & Milicic, 2000). Los sistemas abusivos, rígidos y maltratadores influyen en los diferentes ámbitos donde se desarrollan, reproduciendo sus lógicas de maltrato entre los diferentes estamentos escolares, ya sea a nivel estudiantil, docente, directivo, etc. (Aron, 2000; Mena & Vizcarra, 2001).

La investigación empírica internacional indica que las escuelas sin problemas de violencia son más efectivas académicamente y viceversa (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. El clima social escolar se puede entender como la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos estructurales y funcionales del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales, en este caso, el establecimiento escolar (Milicic & Arón, 2000; Comejo & Redondo, 2001).

Estos elementos han puesto en evidencia otras variables claves para entender mejor el fenómeno de la agresión entre pares. Ya no sólo debemos mirar a estudiantes que se están agrediendo, sino que "otros sistemas" también pueden empezar a explicar el problema (Berger, 2007).

Ilustración I Enfoque ecológico violencia escolar



Fuente: Berger, 2007.

La relación con la pares es un elemento clave para el desarrollo, tan relevante como lo son las experiencias tempranas. A medida que los niños crecen, las interacciones con los pares se vuelven más frecuentes y menos supervisadas por adultos (Rigby, 2005). Uno de los temas que se ha estudiado es conocido como "homophily", "amor por lo mismo"; la tendencia de los jóvenes a asociarse y vincularse con cosas similares. Esto se ha visto en algunos estudios con grupos que reportan

el fenómeno de agresión de forma grupal, donde sujetos que declaran ser agresores tienden a vincularse más entre ellos. No obstante, la composición de estos grupos es altamente variable, donde todos sus miembros son agresivos, sólo algunos e incluso sólo uno. Incluso el bullying y las peleas en el grupo de pares es un predictor de la misma conducta a lo largo del tiempo (Espelage, Holt & Henkel, 2003; Farmer et al., 2007). Por eso da cuenta de un fenómeno grupal, lo que también debe ser considerado a la hora de intervenir.

Incluso, pueden ser considerados, dentro del análisis, subsistemas que estén fuera del sistema escuela, como por ejemplo, la familia. Existe evidencia considerable respecto de la asociación que existe 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).

Fuentes socioculturales

Una tercera fuente explicativa, complementaria a las anteriores (biológicas y psicológicas), trata de entender las motivaciones y sentidos más profundos del fenómeno de agresión o violencia. ¿Por qué los jóvenes agraden o se agraden? ¿Por qué en la escuela? ¿Cuáles son sus motivaciones?, entre otras. A continuación se profundiza en torno al tema.

Sentido de la violencia

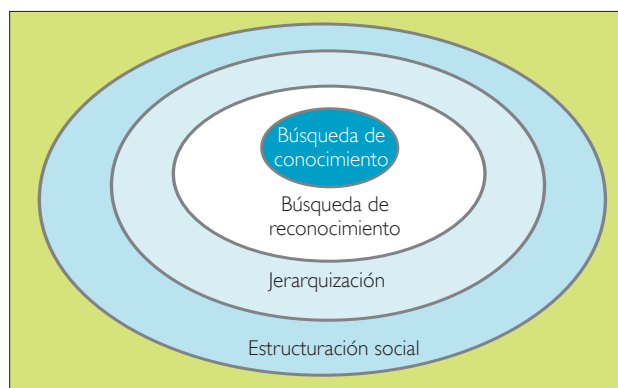
Al parecer, según lo que han descubierto investigadores chilenos (García & Madriaza, 2005), la violencia no carece de sentido para los jóvenes, muy por el contrario... “existen y circulan ciertos códigos que funcionan al modo de creencias irrefutables, especies de leyes intangibles que todo el mundo conoce y respeta...” (p.176). Tales creencias sustentan la violencia como una forma de conocimiento, reconocimiento y jerarquía social, dentro del grupo curso.

García & Madriaza (2005) han estudiado el fenómeno en Chile para dar respuestas respecto del sentido de la violencia escolar, por medio de investigaciones de corte cualitativo, analizando los discursos y representaciones de estudiantes de enseñanza media considerados, por sus instituciones educativas, como agresivos o problemáticos.

Dentro de los hallazgos importantes descritos se pudo constatar que la violencia escolar tiene un sentido para los jóvenes, ya que permite: establecer jerarquías con el grupo de pares, ya sea como defensa de uno mismo, de otros o del territorio, para resolver un conflicto, como una forma de catarsis, por hacer daño (gratuita), por entretención, por reivindicaciones sociales, por sentirse discriminados (Sandoval, 2007).

Agrupando lo anterior se puede entender la violencia como una herramienta usada por los jóvenes como conocimiento del otro; una búsqueda de reconocimiento del grupo de pares y; un establecimiento de jerarquías como un ordenamiento social (Ilustración 2 Sentido y sin sentido de la violencia escolar).

Ilustración 2 Sentido y sin sentido de la violencia escolar



Fuente: García & Madriaza, 2005.

Para otros autores, la violencia escolar expresa, por parte de los jóvenes, una forma de gestionarse a sí mismos frente a la situación de invisibilidad en la sociedad. Buscan ser escuchados, tomados en cuenta, ser considerados dentro de la sala de clases. Usar la violencia como una forma de gestionarse logra la visibilidad inmediata y un reconocimiento de parte de sus pares (como “matón”; “choro”) sin mayor mediación del adulto.

La rabia que se acumula en los jóvenes, al ser invisibles para la sociedad, ejerce múltiples funciones que parecen validarla y darle sentido. La juventud es una categoría etárea y una etapa de maduración que se caracteriza por la búsqueda de un rol dentro de la

sociedad, la cual le impide ser partícipe en la toma de decisiones. En el discurso de los jóvenes se ve que expresan una condición de malestar producto de las circunstancias que les toca vivir; lo cual se traduce en una expectativa de visibilidad social, movilizando acciones (gestiones de sí); como por ejemplo la violencia escolar. No es simplemente una conducta anómica, sino que es una manera de ser reconocido, respetado, integrado y querido (Sandoval, 2004, 2007).

Dubet (en Zerón, 2004) hace una distinción cualitativa sobre el fenómeno. Distingue entre violencia en la escuela y violencia de la escuela. La violencia en la escuela se refiere a todos los fenómenos de agresiones entre estudiantes o profesores; lo cual se amplía a todo lo que ocurre en las relaciones en el contexto de la escuela. En cambio, la violencia de la escuela, basada en las teorías de la reproducción cultural de Bordieu, plantea que el sistema educacional reproduce las lógicas culturales hegemónicas imponiendo las otras modalidades culturales. Es por esto que se afirma que la violencia del estudiante sería una forma de violencia anti-escuela.

Debarbieux critica en parte este postulado. Señala que esto va más allá de lo pedagógico, ya que hay una crisis de sentido de la escuela, en especial para los sectores marginales. Por eso aparece como una frustración frente al colegio, una paradoja de una escuela democrática, pero con profundas desigualdades sociales (Zerón, 2004; Debarbieux, 1997).



Violencia y delincuencia

Los fenómenos de violencia y delincuencia no necesariamente apuntan a lo mismo. Si bien están relacionados, hay que precisar muy bien la relación que se establece entre ambos. Cuando hablamos de niños, niñas y adolescentes, es importante tener presente que se refiere a sujetos en formación, donde hay una serie de variables del desarrollo y del proceso madurativo que pueden tener una incidencia importante. Por lo tanto, no se puede establecer una relación lineal y automática entre ambos conceptos (violencia y delincuencia), sin tener en cuenta todos los elementos que puedan estar relacionados.

No obstante, se sabe que el involucramiento en violencia puede ser un factor de riesgo que incrementa las probabilidades de emprender trayectorias de vida problemáticas; de ahí su importancia en particular en materias de prevención. En este contexto y de acuerdo a todo lo anterior, el motivo para prevenir la violencia que se manifiesta en las escuelas es que hacerlo no sólo disminuye el sufrimiento de los que reciben la agresión o los costos directos de los hechos mismos, sino que puede prevenir que niños y jóvenes se involucren en un amplio rango de conductas negativas, tanto en el presente como en el futuro, y tanto dentro como fuera de los recintos escolares (Mertz, 2006; Farmer et al., 2007).

El desarrollo de un niño y adolescente involucra las contribuciones de factores internos (cognitivos, emocionales, neurológicos, psicológicos) y externos (culturales, ecológicos, económicos y sociales) en el individuo. Se influyen mutuamente y funcionan conjuntamente como un solo sistema. Esta correlación puede ser tanto en factores positivos como negativos (Farmer et al., 2007). Su incidencia ha sido estudiada también en la realidad nacional, por medio del análisis de los factores de riesgo y factores protectores.

Factores de riesgo y protectores para conductas de riesgo social: la perspectiva de riesgo psicosocial

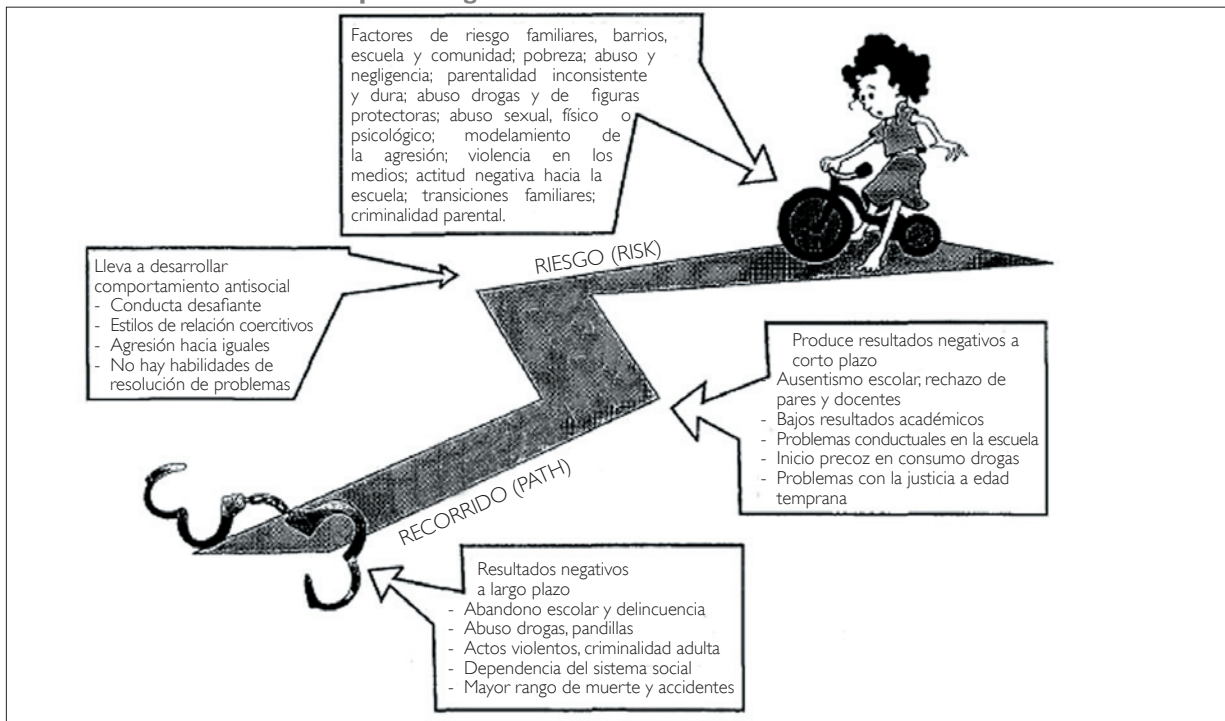
La perspectiva de riesgo psicosocial es descrita por Hein & Barrientos (2004); como un enfoque de investigación que estudia las expresiones del comportamiento de un sujeto suscitadas en interacción con el contexto social en el cual está inmerso. Esta mirada entiende al ser humano como un actor global, con componentes biológicos y psicológicos en permanente interacción con su medio ambiente. Implica una relación de dependencia e influencia de las manifestaciones del ser humano y el contexto social.

Esta perspectiva permite analizar las características del entorno inmediato o distante y las variables individuales que incrementan la posibilidad de que niños y jóvenes tengan dificultades en su desarrollo. De la misma forma, trabaja estudiando cómo diversas variables -pares, familia, comunidad y cultura- se relacionan con vulnerabilidades individuales. Ahora bien, es importante tener en cuenta que conocer los factores de riesgo que experimenta un niño o joven no produce certeza total de que se vaya a alterar su desarrollo, sino que sirve para estimar probabilidades de que ocurra y orientar estrategias de promoción y prevención (Hein, 2004).

Su foco de estudio está centrado en aquellas características personales y del medio ambiente que aumentan la posibilidad de que las personas externalicen determinados comportamientos de riesgo (ej. abuso de sustancias). Analiza la forma en que las variables macrosociales (ej. pobreza, exclusión) se relacionan con variables mesosociales, microsociales (familiares, escolares y comunitarias) y variables individuales, que puedan estar influyendo en la externalización de determinadas conductas de riesgo (Hein & Barrientos, 2004).

El desarrollo de una persona no es aislado, sino que está en constante interacción con otros sistemas interconectados, tales como la escuela, la familia, los pares y las instituciones. Las características de cada uno de estos contextos interactúan e influyen de manera indirecta o directa en el sujeto, transformándose en factores protectores o de riesgo para él.

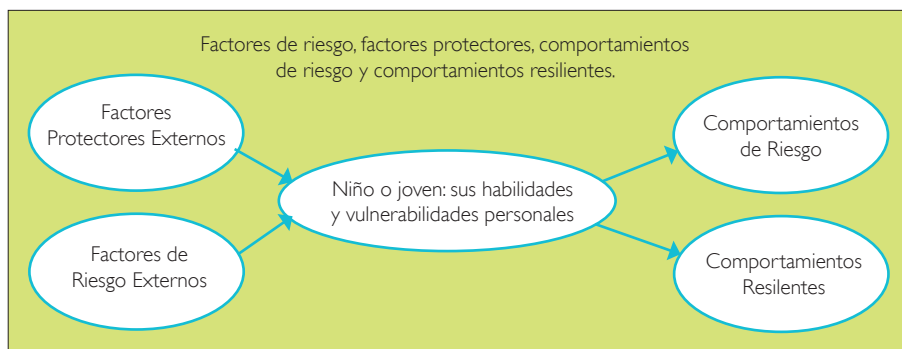
Ilustración 3 El camino hacia pasos negativos



Fuente: Sprague & Walker, 2000.

El estudio de este tema ha ido "...descubriendo que los factores coexisten, interactúan y son mediados por una amplia gama de otras variables que intervienen en la cadena causal del desarrollo de los comportamientos problemáticos" (Hein, 2004. p.3).

Ilustración 4 Factores protectores y de riesgo



Fuente: Hein & Barrientos 2004, p. 8.

A su vez, estudios han mostrado que niños que conviven con una serie factores de riesgo no desarrollan conductas de riesgo, lo cual es denominado como resiliencia. Se define como aquella capacidad humana de poder hacer frente a las adversidades de la vida, poder superarlas e incluso salir fortalecido. Esto está explicado porque en la interacción con los otros sistemas, el sujeto también convive con variables protectoras ("factores protectores"), es decir, aquellas características tanto del contexto como del individuo que disminuyen la posibilidad de externalizar comportamientos de riesgo, e incrementan aquellos comportamientos resilientes (Hein & Barrientos, 2004).

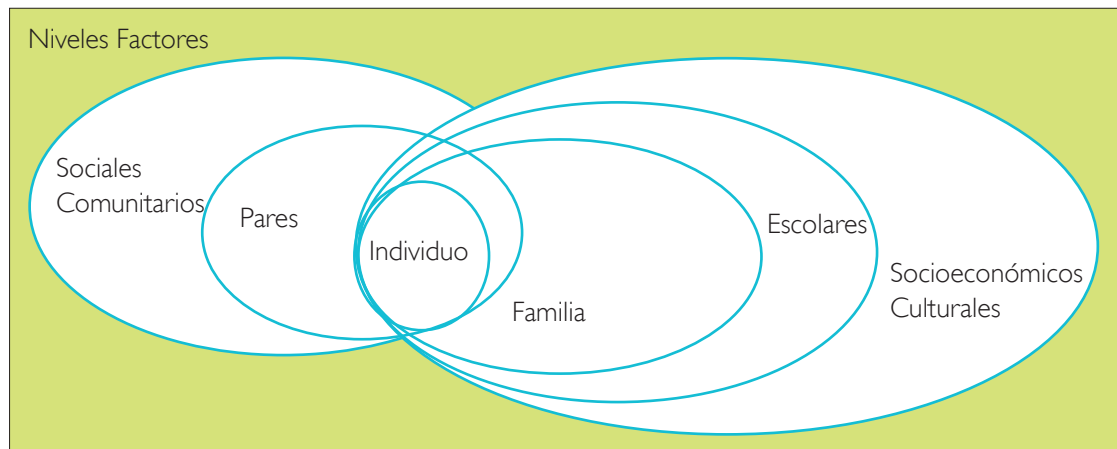
Ahora bien, es importante reconocer que ambos tipos de factores (protectores y de riesgo) interactúan de una forma compleja en el individuo (véase Ilustración 4 Factores protectores y de riesgo). De la misma manera, el poder reconocer los factores de riesgo nos ayuda a estimar la probabilidad de un impacto negativo en el desarrollo de niños y

jóvenes, y al mismo tiempo, que no son causa y efecto directos. En muchos casos se puede convivir con aquellos factores de riesgo y no externalizar ninguna conducta de riesgo. Identificar los factores de riesgo "...a los que se ve expuesto un niño o joven no produce certeza total de que se vaya a alterar el desarrollo esperado del joven; más bien, ayuda a estimular la probabilidad de que esto ocurra" (Hein, 2004, p.2).

Los factores de riesgo son clasificados en seis ámbitos de procedencia, desde el nivel individual hasta el nivel sociocultural en un continuo.

1. Factores individuales.
2. Factores familiares.
3. Factores ligados al grupo de pares.
4. Factores escolares.
5. Factores sociales o comunitarios.
6. Factores socioeconómicos y culturales.

Ilustración 5 Factores de influencia



Fuente: Hein & Barrientos, 2004.

Los mismos autores hacen una síntesis de la literatura en torno a aquellas variables que están vinculadas a comportamientos de riesgo violentos o delincuenciales que se describen a continuación (Hein & Barrientos, 2004).

Factores de influencia

Factores de riesgo individuales

En una mirada individual se enumeran una serie de características que pueden influir en la externalización de conductas:

1. Hiperactividad.
2. Baja inteligencia o coeficiente intelectual (C.I.).
3. Agresividad temprana y baja capacidad de resolución de conflictos.
4. Bajo autocontrol e impulsividad.
5. Alta tendencia a tomar riesgos.
6. Tendencia a atribuir la responsabilidad de su comportamiento a fuerzas externas.
7. Tendencia a sentir que el mundo es para el propio beneficio.

8. Extrema confianza en uno mismo.
9. Pereza en el ejercicio del pensamiento crítico.
10. Tendencia a interpretar el mundo como un lugar hostil.
11. Abuso de drogas y alcohol.
12. Creencias y actitudes favorables hacia la violencia.

Factores de riesgo familiares

La familia es otro sistema que también podría influir en las conductas de riesgo. Su influencia se manifestaría de diversas formas, a saber:

1. Pobreza familiar: Puede afectar al sistema familiar desencadenando problemas tales como depresión parental, conflicto y hostilidad parental y desorganización de funciones familiares. En la medida que la familia pueda responder menos a las necesidades de sus hijos, puede convertirse en un elemento de riesgo.
2. Involucramiento familiar en conductas de riesgo, de violencia y delincuencia. En este caso, la familia ejerce un rol modelador de determinadas conductas de riesgo de sus integrantes, por ejemplo, comportamientos delictivos o consumo de drogas.
3. Abuso y negligencia familiar: Esta influencia puede manifestarse de cuatro maneras:
 1. Estilo parental hostil, crítico y punitivo.
 2. Hostilidad en las relaciones parentales puede promover un deterioro en los lazos afectivos por parte de los niños con los individuos y la sociedad. A su vez, puede ser un modelaje de conductas negativas para los niños.
 3. Estilo parental duro e inconsistente puede influir en desarrollar un comportamiento oposicionista en el menor facilitando un comportamiento agresivo.
 4. Vivencia del maltrato puede generar sentimientos negativos catalizando respuestas agresivas.
4. Gran tamaño de la familia (con más de 4 hijos) y familias monoparentales.

Factores de riesgo asociados al grupo de pares

Los pares pueden influir en el desarrollo de conductas de riesgo dependiendo de su actitud hacia éstas. En palabras de Hein & Barrientos (2004) "Si se interactúa con personas que tienen una orientación delictiva, el aprendizaje de estos comportamientos se favorece en la medida que las relaciones con estas personas sean frecuentes, duraderas, intensas y tengan sentido y significado" (p. 11). Por eso es tan importante el grupo de pares, debido a la influencia que puede ejercer; ya que jóvenes que manifiestan conductas de riesgo, tienden a tener grupos de amistades en actividades similares.

Factores escolares

La escuela es el siguiente nivel del continuo de factores que influyen en el desarrollo de niños y jóvenes. Sin embargo, cuando hay escaso apoyo del establecimiento y/o del profesor; cuando hay manifestaciones de violencia escolar; o cuando hay abandono escolar, puede convertirse en un elemento de riesgo (Hein, 2004; Hein & Barrientos, 2004).

Factores sociales o comunitarios

Otro nivel de influencia más amplio que el anterior se refiere a aquellos elementos que se manifiestan en determinadas áreas territoriales o comunales, y su respectiva dinámica.

Cuando se ha estudiado este sistema con más detalle se ha visto que hay ciertas características de tales áreas que influyen en el desarrollo de comportamientos de riesgo en los niños y jóvenes. En estos casos se aprecia un escaso apoyo comunitario, una estigmatización y exclusión de actividades comunitarias, altas tasas de desempleo, alta proporción de niños y jóvenes en riesgo psicosocial, falta de oportunidades económicas legítimas, una comunidad con escasas redes de amistades, bajo compromiso comunitario, bajos niveles de participación, entre otros (Hein & Barrientos, 2004; Hein, 2004).

Factores socioeconómicos y culturales

En este último nivel se han relevado con fuerza dos grandes factores socioeconómicos: desventaja socioeconómica y desempleo juvenil. Con respecto a la primera, investigaciones han demostrado que su influencia es indirecta, específicamente a través de la familia (por ejemplo, el vivir en situación de pobreza limita las capacidades parentales de responder a las necesidades del sistema familiar).

Tal como se ha visto, la interacción de los factores de riesgo en sus distintos niveles y manifestaciones puede convertirse -o externalizarse- en conductas de riesgo propiamente tales. Esos comportamientos pueden ser clasificados en cuatro grupos (Hein, 2004):

1. Abuso de alcohol y drogas. El consumo de drogas (legales, ilegales) se puede asociar a una gama de variables individuales y del contexto. Lo anterior se vincula con problemas de adaptación en la escuela, mala relación con los padres, consumo de drogas de padres o grupo de pares, por nombrar algunas. Se ha visto cómo variables personales de creencias religiosas, o un buen auto-concepto, controles sociales y apoyo social y parental, pueden ser factores protectores de conductas de riesgo.
2. Relaciones sexuales sin protección o muy precoces. La asociación que se ha descubierto revela la influencia de variables cognitivas tales como actitudes poco claras hacia la maternidad, rechazo hacia normas sociales convencionales y estrés emocional. A nivel biológico se menciona el vivir una pubertad temprana, y trastornos de conducta. A nivel familiar se asocia con un bajo interés y una estructura autoritaria.
3. Bajo rendimiento, fracaso o abandono escolar. Hay consenso en reconocer la influencia de la escuela en las posibilidades futuras de desarrollo personal e inserción social. La deserción de un estudiante está marcada por factores de riesgo tales como vivir en situación de pobreza, escaso apoyo social para su proceso de enseñanza-aprendizaje, problemas cognitivos, desmotivación, estilos parentales inadecuados, clases poco atractivas y variables de la misma malla curricular del establecimiento.
4. Delincuencia, crimen o violencia. Esta es la externalización de conductas de riesgo que más preocupa socialmente, debido al impacto que generan tanto en víctimas como en victimarios y en la sociedad en general. Según se ha visto, la prevalencia de comportamientos de riesgo es mayor en los jóvenes que en otros grupos, lo cual puede ser explicado por el deseo de experimentar y explorar diversos comportamientos propios de la etapa. En este sentido, resulta clave distinguir aquellas conductas pasajeras, de aquellas que se mantendrán en el tiempo.

El síndrome de riesgo

Según lo que se ha estudiado, las cuatro manifestaciones de comportamiento antes descritos suelen ir acompañados entre sí, de ahí el uso del concepto síndrome de riesgo

(Hein, 2004). A su vez, el riesgo asociado está fundamentado en que su efecto acumulativo pone en riesgo a niños y jóvenes de desarrollar comportamientos de riesgo (abuso de drogas, delincuencia, violencia y comportamiento criminal) (Sprague & Walker, 2005).

De la misma forma (Reid, 1993 en Sprague & Walker, 2005) han dado cuenta de cómo algunos elementos pueden pronosticar un comportamiento antisocial delin cuencial juvenil:

1. Comienza en la temprana infancia.
2. Ocurre en múltiples escenarios y contextos.
3. Se expresa de diversas formas.
4. Ocurre con una alta frecuencia.

Los factores protectores

Aquellas personas que pueden estar expuestas a factores de riesgo, también lo pueden estar a factores protectores, los cuales van a atenuar el posible desarrollo de conductas de riesgo.

Se ha visto que hay niños y jóvenes que, a pesar de convivir con una serie de factores de riesgo, son capaces de salir adelante y tener un desarrollo integral. Se le llama resiliencia a esta "capacidad humana para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y salir fortalecido y transformado" (Arguello, 1999 en Hein, 2004, p. 5).

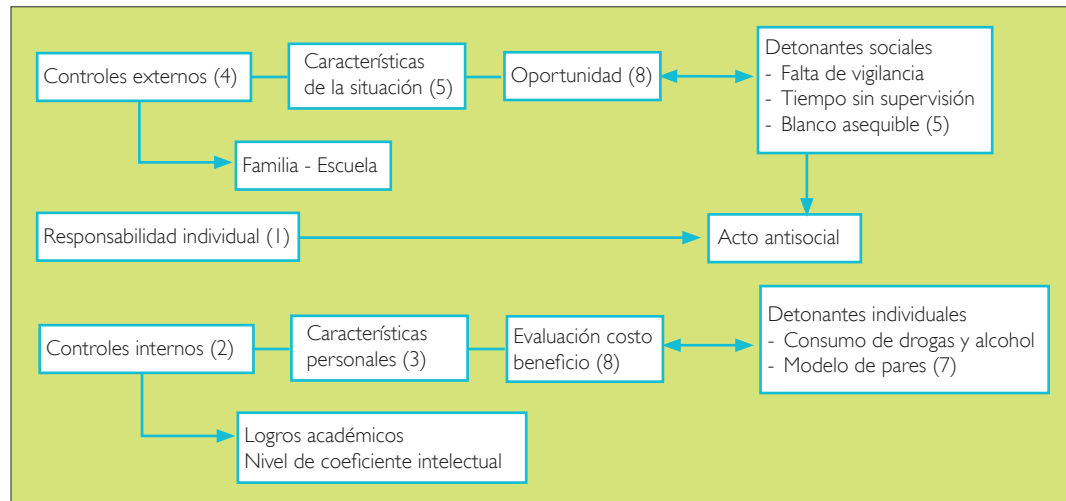
Variables asociadas (Hein, 2004).

- a. Cualidades internas.
 1. Habilidades sociales. Habilidades personales para desenvolverse en el entorno y relacionarse con otro.
 2. Habilidades de resolución de problemas. Poder planificar; tener pensamiento crítico, creativo y reflexivo.
 3. Conciencia crítica. Tener conciencia sobre las propias dificultades, elaborando estrategias de superación.
 4. Autonomía. Ser capaz de actuar de forma independiente, de auto control y de auto eficacia.
 5. Sentido de propósito. Contar con aspiraciones de logro personales y optimismo hacia metas en la vida.
- b. Cualidades del contexto.
 1. Relaciones sociales preocupadas. Contar con la presencia de adultos significativos preocupados del niño (padres, familiares, profesores y amigos).
 2. Altas expectativas. Expectativas altas de parte de los adultos hacia los posibles logros del joven.
 3. Oportunidades de participación significativa. Dar el espacio a los jóvenes para participar en actividades que tengan que ver con él, siendo respetado y validado.

De acuerdo a todo lo anterior, al asumir que puede existir una correlación entre el presentar conductas disruptivas, transgresoras, violentas o delictivas a temprana edad y el comportamiento delictivo adulto, se releva la importancia de intervenir tempranamente y prevenir conductas delictivas (Werth, 2006).

Trabajar desde la escuela es una forma de hacer prevención en el desarrollo del individuo, fortaleciendo los factores protectores que le atañen, atacando los factores de riesgo, pero -más importante aún- promoviendo conductas prosociales e integrales para el desarrollo.

Ilustración 6 Desarrollo de la conducta antisocial y la influencia de diversos factores



Fuente: Rutter et al., 2005 en Werth, 2006.

Tal como se puede apreciar en la Ilustración 6 “Desarrollo de la conducta antisocial y la influencia de diversos factores”, la escuela, en su rol formativo, también puede contribuir como un gran factor protector. Intervenciones preventivas dan cuenta de la importancia de variados factores con los cuales se puede trabajar. En ese caso, la responsabilidad individual puede ser influida por controles externos: la familia como primer agente socializador y la escuela como el segundo en importancia. Pero no hay que perder de vista que el papel de la escuela, en su rol educativo, trasciende esto, pero al mismo tiempo es una gran plataforma para intervenciones preventivas en materias de seguridad.

El poder abordar conductas de riesgo tempranas posiciona a la escuela como un espacio valioso para trabajar de forma preventiva. Las escuelas pueden convertirse en una instancia protectora, pero también de riesgo si no se trabajan adecuadamente ciertas conductas disruptivas, que pueden asociarse a futuro con otras posibles conductas delictivas en la edad adulta:

- Bajo o deficiente rendimiento académico.
- Bajo compromiso y apego con el colegio y entorno educativo.
- Mal manejo de la violencia escolar y matonaje.

Un trabajo efectivo por parte de la escuela, con un buen liderazgo, con altas expectativas hacia los estudiantes, con pertinentes actividades extra-programáticas, un buen monitoreo y una activa relación con las familias, contribuye a neutralizar otros factores de riesgo para los niños, niñas y jóvenes (Werth, 2006).

Todo lo anterior fundamenta la línea de trabajo de prevención de violencia en las escuelas, con información teórica al respecto, un modelo de intervención que ha mostrado ser exitoso y su validación en la realidad nacional.



Acerca de PBS

Algunos elementos conceptuales

El programa Paz Educa está basado en un modelo de intervención conocido como “Apoyo positivo al estudiante” (*Positive Behavior Support*) desarrollado por la Universidad de Oregon, en Estados Unidos, desde hace más de 17 años. Es una aproximación para identificar y organizar prácticas escolares efectivas, especialmente dirigidas a aquellos estudiantes que presentan problemas significativos de conducta¹⁴.

Inicialmente se desarrolló como una forma de abordaje alternativo, pensando en aquellos niños que presentaban problemas significativos de agresión y daño a sí mismos. Con el paso del tiempo y del desarrollo metodológico, se fue trabajando con un rango más amplio de estudiantes y en distintos contextos, extendiéndose de una intervención / aproximación individual a una para todo el sistema escuela (Sugai et al., 2000; Sugai, 2007).

Esta forma de trabajar con escuelas entiende que prevenir la violencia escolar no es algo aislado, sino que requiere de un abordaje integral del fenómeno, promoviendo un clima institucional favorable para el establecimiento educacional, en conjunto con todos sus actores y estamentos. En este sentido, más que centrarse sólo en la violencia, el programa promueve una escuela saludable, centrada en apoyar y desarrollar integralmente a sus estudiantes, preocupada de estimular un ambiente y un clima saludable para todos los estudiantes de acuerdo a sus necesidades. De esta forma, el programa no se centra en “remediar” el problema únicamente, sino más bien enfatiza un estilo de vida en un contexto natural desarrollado por profesores, familias y otros actores, implementando una serie de prácticas efectivas (Turnbull et al., 2002).

Actualmente, nuestras escuelas y liceos han quedado consternados por una serie de episodios de agresiones y violencia en contextos escolares, que han tenido bastante cobertura mediática¹⁵. De a poco se ha ido relevando el problema con más fuerza a través de diversos medios de comunicación (Opazo, 2004; Mertz, 2006).

El sistema escolar actual tiene el desafío de apoyar a nuestros alumnos de una forma integral. Más allá de intervenir en episodios concretos de violencia, la idea es desarrollar un trabajo completo para prevenirlo; intervenciones primarias, secundarias y terciarias, que han demostrado ser exitosas. La mirada ya no sólo está centrada en determinados alumnos(as) “problema”, sino que involucra a toda la comunidad escolar: alumnos, profesores, asistentes de la educación, apoderados, directivos, etc.

¹⁴ A lo largo del texto hablaremos de Positive Behavior Support como PBS. Ahora bien, también se le ha denominado SWPBS, PBIS (Positive Behavioral Interventions and Supports), EBS, etc., sin embargo, sus principios centrales son los mismos (Sugai, 2007).

¹⁵ Durante el año 2007 se han registrado variadas noticias en medios de comunicación escrita como nunca antes visto en el tema.

Se ha logrado identificar que habitualmente aquellos alumnos que presentan serios problemas conductuales, corresponden a un bajo porcentaje del total de alumnos (1% a 5%), pero que pueden explicar más del 50% de los problemas conductuales en el establecimiento. Por esto, requieren un apoyo comprensivo e integral, que involucre a su familia, la escuela y la comunidad. No obstante, se reconoce que hay situaciones en que la escuela no está preparada técnicamente para identificar a estos alumnos como para apoyar y atender a sus necesidades (Sugai et al., 2000).

Sabemos que la escuela puede generar un ambiente que provea un modelaje positivo de roles por parte de los adultos y de los pares, así como un desarrollo integral, tanto social como 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 permitan identificar las distintas necesidades de sus estudiantes y que utilicen un sistema triestamental (universal, selectivo e intensivo) del fenómeno (Mertz, 2006).



Escuelas seguras y saludables

PBS busca promover un desarrollo integral para cada uno de los estudiantes, según sus necesidades. Por ello, su puesta en marcha está inspirada también en aquellas variables de “seguridad e inseguridad” del colegio.

Se sabe que ningún establecimiento educacional puede ser completamente seguro, pero hay una serie de elementos que pueden influir directa o indirectamente en su seguridad. Las dimensiones de seguridad no se deben pensar en términos absolutos como seguras o inseguras, sino en términos comparativos trazados en un continuo que puede ir desde lo más seguro a lo menos seguro (Tabla 3 Escuelas seguras e inseguras).

Tabla 3 Escuelas seguras e inseguras

ESCUELAS INSEGURAS	ESCUELAS SEGURAS
Las escuelas inseguras son aquellas que se caracterizan por tener una escasa cohesión, clases desordenadas, stress, desorganización, baja estructuración, una administración poco efectiva, presencia de actividades de pandillas altamente riesgosas, incidentes violentos, además de expectativas académicas y de comportamiento poco claras.	Son aquellas que se caracterizan por tener una estructura y organización efectiva, donde no hay riesgo de potencial daño psicológico ni físico, hay ausencia de violencia y presencia de un staff nutritivo, preocupado y protector.
Factores de riesgo en las escuelas	Factores protectores en las escuelas
<p>Pobre diseño y uso de los espacios de la escuela.</p> <p>Sobrepoblación.</p> <p>Ausencia de procedimientos disciplinarios firmes pero comprensivos.</p> <p>Insensibilidad y pobre integración de factores multiculturales.</p> <p>Rechazo de alumnos en riesgo por parte de profesores y pares.</p> <p>Rabia y resentimiento en las rutinas escolares.</p> <p>Escasa supervisión.</p>	<p>Clima y atmósfera escolar positiva.</p> <p>Expectativas de desempeño claras y positivas para todos los estudiantes.</p> <p>Valores y prácticas inclusivas a través de toda la escuela.</p> <p>Estudiantes fuertemente vinculados al ambiente escolar.</p> <p>Altos niveles de participación de los estudiantes e involucramiento de los padres.</p> <p>Provisión de oportunidades para adquirir habilidades sociales y desarrollo social.</p> <p>Estrategias de resolución de conflicto a lo largo de todo el establecimiento.</p>

Fuente: Sprague & Walker, 2005.

De acuerdo a este enfoque, las principales fuentes de vulnerabilidad de un establecimiento escolar frente a la violencia o los factores de riesgo que deben ser analizados son:

Tabla 4 Fuentes de vulnerabilidad escolar

	Fuentes de Vulnerabilidad	Descripción
1.	El diseño, uso y supervisión del recinto escolar.	<p>Antiguamente no se consideraba necesario velar ni por el espacio ni por el diseño físico de las escuelas. Sin embargo, hay un conocimiento acumulado en el tema que ha ido emergiendo con fuerza, que se ha organizado y formulado en una serie de principios conocidos como CPTED, <i>Crime Prevention Through Environmental Design</i> (Prevención del Crimen por medio del Diseño del Espacio Físico). Así, por medio de la aplicación de estos principios, se puede reducir la violencia, pero no eliminarla por completo o de forma absoluta (Hein & Rau, 2003; Schneider; Walker & Sprague, 2000).</p> <p>Algunas recomendaciones sobre la base de lo anterior pueden ser:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mantener un espacio físico cerrado en las horas de clases y que no entren personas no autorizadas. 2. Identificaciones para el personal y los visitantes. 3. Supervisores que se paseen y conversen con los estudiantes. 4. Sistemas de comunicación con la oficina de dirección sin tener que salir de la sala de clases. 5. Grupo de adultos que se reúnan regularmente para resolver problemas y revisar el estado de la escuela. 6. Procedimientos de emergencia. 7. Sistemas de reportes confidenciales disponibles para los alumnos (pueden desarrollarse a través de Internet). 8. Personal para supervisar a los alumnos.
2.	Las prácticas administrativas y de gestión del establecimiento.	<p>Se recomienda que cualquier intervención de prevención que se realice en la escuela, se base en una completa evaluación de las prácticas disciplinarias del establecimiento, de los patrones de derivaciones disciplinarias (mandar a inspección, por ejemplo), instrucción académica y la enseñanza de habilidades sociales en toda la escuela (Sugai et al., 2000).</p> <p>Complementando lo anterior, se ha visto que para lograr grandes cambios en la escuela, se requiere de una inversión fuerte en el desarrollo del personal y que haya retroalimentación profesional con el personal de la escuela (Sprague & Walker, 2005).</p>
3.	Las características de la comunidad a la que sirve.	<p>Dentro de los factores de riesgo o protectores que influyen en la escuela, se encuentra la familia, los vecinos, la comunidad y la sociedad. El comportamiento de los alumnos va a estar influenciado por todos estos elementos, de ahí viene su importancia y su potencial rol como factor protector de conductas disruptivas.</p>
4.	Las características de los alumnos que asisten al establecimiento.	<p>La tarea de las escuelas, las familias y la comunidad es promover un desarrollo integral, enseñar habilidades sociales y desarrollar alternativas al comportamiento desadaptado de los niños en riesgo.</p> <p>Se puede encontrar en una escuela, a tres tipos de estudiantes: alumnos en desarrollo normal, en general, la gran mayoría; niños en riesgo de tener problemas académicos y de comportamiento; y finalmente, niños con alto riesgo que ya presentan dichas dificultades. Debido a esta diferencia y a sus necesidades particulares, se requieren enfoques de intervención distintos, pero complementarios, para cada uno de estos grupos de alumnos (Sprague & Walker, 2000).</p>

Fuente: Sprague & Walker, 2005.



Principios de PBS

PBS es un programa integral que se refiere a la implementación de intervenciones y sistemas de apoyo a la conducta positiva de los alumnos de la escuela, para promover un cambio significativo en ellos. No es una nueva forma de intervenir, ni tampoco una nueva teoría acerca del comportamiento, sino más bien una forma de trabajar, con toda la comunidad escolar, basada en sistemas de información conductual de los alumnos y en intervenciones exitosas (Sugai et al., 2000; Sugai & Horner, 2006; Sugai, 2007).

Recuadro I Los principios ley para personas con discapacidad

Los principios elementales de normativa de educación para personas con discapacidad (ley "Individuals with Disabilities Education Act -IDEA-")..

Esta es una ley norteamericana para evitar la discriminación al interior de las salas de clases. Es un importante antecedente para PBS, ya que sienta las bases legales y políticas para promover prácticas educativas que se preocupen de cada estudiante, a pesar de que presente graves problemas de conducta.

Los principios que guían la educación de estudiantes con dificultades son:

1. Cero discriminación. Todos los estudiantes tienen derecho a estudiar, por lo cual se prohíbe la expulsión.
2. Evaluación no discriminatoria. Evaluar a los alumnos de acuerdo a su condición.
3. Educación apropiada. Proveer a los estudiantes apoyo individualizado y pertinente a sus necesidades.
4. Acceso al currículo general compartiendo los espacios de aprendizaje con alumnos sin dificultades.
5. Garantías del proceso. Se refiere a todas aquellas formas para asegurar el cumplimiento de los servicios escolares para el alumno.
6. Familia y participación estudiantil. Compartir tomas de decisiones con las familias y los estudiantes según corresponda.

Fuente:Turnbull et al., 2001.

El apoyo positivo a los estudiantes ha sido definido como un amplio rango de estrategias que están sistematizadas e individualizadas, orientadas a resultados de aprendizaje y fines sociales, transformándose en un elemento preventivo de problemas conductuales para los alumnos (Sugai et al., 2000). A la base está la premisa de que es posible neutralizar o impactar en aquellos factores de riesgo que inciden en el comportamiento, y al mismo tiempo, promover factores protectores que prevengan futuros problemas de conducta, reduciendo su incidencia y prevalencia (Sugai & Horner, 2006).

También se puede entender como intervenciones destinadas a impedir que el comportamiento de un estudiante obstaculice su aprendizaje o el de sus compañeros, o cuando el estudiante es propenso a ciertos problemas de disciplina (Turnbull et al., 2001;Turnbull et al., 2002).

Haring & DeVault (1996 en Sugai et al., 2000), plantean que PBS debe contener:

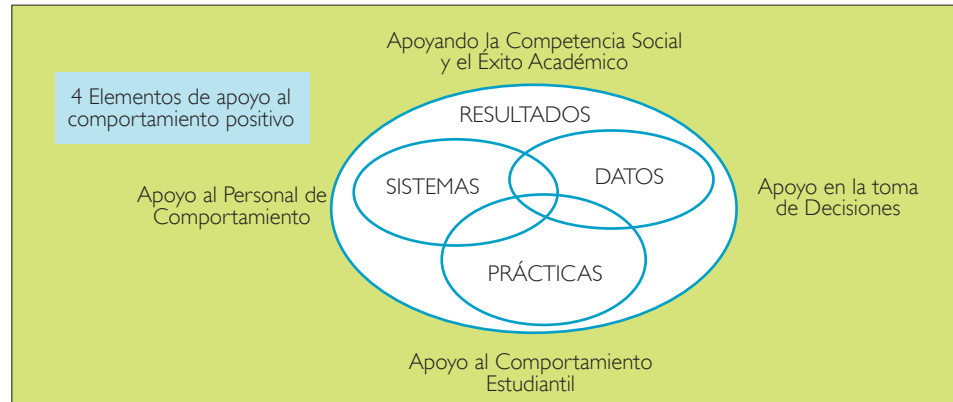
- a. Intervenciones que consideren el contexto en el cual ocurre el comportamiento (ej. sala de clases);
- b. Intervenciones que estudien la funcionalidad de los problemas de conducta (ej. por qué ocurre, posibles ganancias secundarias, etc.);
- c. Intervenciones que pueden ser justificas por medio de resultados;
- d. Resultados a nivel individual, familiar y comunitario.

De la misma forma, está basado en cuatro elementos fundamentales, que se pueden apreciar en la Ilustración 7 Elementos de apoyo en PBS:

- a. Se establecen resultados esperados que están relacionados con un logro académico y una competencia social.
- b. Se manejan datos e información para orientar la toma de decisiones.
- c. Las prácticas que se implementan están basadas en evidencias, las que permiten que los alumnos(as) logren sus metas conductuales.
- d. Hay un sistema de apoyo para todos los educadores, de manera que aumenten su competencia para asumir su rol educativo y puedan llevar a cabo intervenciones de una forma precisa y sostenible en el tiempo.

Las decisiones basadas en información serán relevantes a la hora de orientar la puesta en práctica de un programa integral de apoyo positivo a los estudiantes.

Ilustración 7 Elementos de apoyo en PBS



Fuente: Sugai et al., 2000.

Algunas escuelas utilizan un programa computacional para ingresar la información disciplinaria y conductual de sus alumnos, conocido como “*School Wide Information System*” (SWIS¹⁶). Esto les permite transformar sus datos acerca de su disciplina en información conductual de sus propios alumnos. Desde esta experiencia se ha visto que, cuando los equipos de una escuela implementan un sistema de información de la disciplina de los alumnos de forma oportuna y exacta, identifican sus problemas de manera temprana, solucionan sus dificultades de manera más eficaz, y al mismo tiempo, logran ser más precisos.

De acuerdo a esto, se recomienda a los equipos profesionales de las escuelas que:

- Usen datos que se puedan obtener fácilmente y que estén disponibles (por ejemplo, anotaciones en el libro de clases, envíos a inspectoría, inasistencia, etc.).
- Logren que el proceso de selección de datos sea simple (no debería tomar más del 1% del tiempo del personal del establecimiento).
- Monitoreen permanentemente el proceso de recolección, evaluando qué información debería ser recopilada y analizada por la institución.
- Den a conocer los datos recolectados para realizar análisis eficientes de esta información con la comunidad escolar.
- Desarrollen prácticas de trabajo planificadas con regularidad, con el objetivo de revisar los datos recolectados y tomar decisiones (semanal, mensual, semestral, anual).
- Usen diferentes datos relacionados con los problemas de conducta (archivos, entrevistas, observaciones) y fuentes (estudiantes, padres, profesores, paradocentes).
- Clarifiquen entre disciplina del aula y disciplina administrativa (infracciones a las reglas de la escuela).
- Se asesoren con un experto en recolección de datos estadísticos para fortalecer el sistema de trabajo.

En el programa Paz Educa se mantiene la misma lógica del SWIS, pero adaptada a las variables propias de las escuelas chilenas, buscando convertirse en una herramienta de soporte de la gestión escolar, que impacte positivamente en la convivencia entre los alumnos del establecimiento.

¹⁶ SchoolWide Information System. Plataforma en línea para registrar datos conductuales de los alumnos (www.swis.org).

Paz Educa, cuyo origen metodológico está basado en PBS, se fundamenta en una serie de principios básicos que, junto con los descritos anteriormente, son los que determinan su forma de trabajo y respaldan su propuesta de intervención (Sugai & Horner, 2006; Turnbull, 2001).

Principios orientadores

Adhesión a las ciencias de la conducta

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

Estudiar el comportamiento ayuda a entender lo que puede estar provocando una conducta y la forma de apoyarla o modificarla (Tabla 5 Fundamentos y características de PBS). Trabajar sobre la base de esto entrega herramientas a educadores, alumnos y padres, ya que permite identificar estrategias preventivas en distintos contextos, alejándose de una concepción de la disciplina de la cero tolerancia (Sugai, 2003).

En los últimos años se han implementado estrategias validadas de acuerdo a los conocimientos adquiridos sobre la ciencia de la conducta, para incrementar la efectividad del trabajo en la escuela (Sugai & Horner, 2006).

Tabla 5 Fundamentos y características de PBS

Ciencias del comportamiento	Intervenciones prácticas	Consecuencias en el estilo de vida	Perspectiva de sistema
El comportamiento humano es afectado por factores: conductuales, biológicos, sociales y del medio ambiente.	Análisis funcional del comportamiento es usado para desarrollar planes de apoyo.	El cambio conductual debe ser socialmente significativo, exhaustivo, durable y relevante.	La calidad y duración de los apoyos están relacionadas directamente con el nivel de apoyo que proporciona el ambiente cercano.
Gran parte del comportamiento humano está asociado con oportunidades de aprendizaje no intencionadas.	Intervenciones enfatizan el rediseño ambiental, rediseño curricular y reducen las recompensas que involuntariamente mantienen un problema de conducta.	El objetivo de PBS es mejorar la calidad de vida y opciones de aprendizaje.	La implementación de prácticas y decisiones es guiada por normas.
El comportamiento humano se aprende y puede ser cambiado.	La enseñanza es una herramienta central de cambio.	Los procedimientos de PBS son apropiados social y culturalmente. Las aplicaciones ocurren en contextos naturales menos restrictivos.	El énfasis está puesto en la prevención y el uso sostenido de prácticas efectivas.
	Se enfatizan aquellas prácticas validadas por la investigación.	El ajuste entre procedimientos y valores de los estudiantes, familias y educadores debe ser contextualmente apropiado.	Se usa una aproximación de equipo a la resolución de problemas.
	Las decisiones de las intervenciones están basadas en datos.	Se usan intervenciones que no son aversivas (sin dolor; daño o humillación).	Se enfatiza el involucramiento activo y administrativo. Se consideran múltiples sistemas (distrito, escuela completa, fuera de la sala de clases, salas de clases, estudiantes, familia y comunidad) Se enfatiza un continuo de apoyos al comportamiento.

Se reconocen y seleccionan intervenciones prácticas de acuerdo a los contextos donde los problemas conductuales ocurren.

Esto implica considerar las características de los estudiantes, su cultura y el medio ambiente donde se espera el aprendizaje (Sugai et al., 2000).

Intervenciones prácticas implicarán estrategias que sean capaces de identificar el contexto y el medio en el cual se desarrollan los problemas conductuales.

En la implementación se da prioridad a aquellas estrategias que promuevan la eficiencia, efectividad y estén orientadas a resultados, teniendo en cuenta:

- Involucrar a los destinatarios a la hora de diseñar los planes de intervención.
- Considerar los valores de los destinatarios y ejecutores de PBS en la escuela.
- Incorporar las habilidades de los ejecutores de PBS.
- Asegurar el visto bueno y apoyo por parte de los destinatarios y de los ejecutores de PBS.
- Considerar los recursos y el apoyo administrativo necesarios para implementar las estrategias del plan.
- Proveer del apoyo necesario para sostener la intervención en el tiempo.

Ahora bien, es importante tener en cuenta otros elementos a la hora de promover PBS en una escuela. Este enfoque pone su eje central en los profesores y especialmente en la enseñanza, como una poderosa herramienta de cambio. Es un enfoque que enfatiza la enseñanza como eje de cambio significativo en el comportamiento de los estudiantes (Sugai et al., 2000).

Junto con ser eficiente en las estrategias de intervención a utilizar, PBS también promueve -como se ha mencionado anteriormente- la recolección de datos y análisis de información para orientar la toma de decisiones.

En relación con esto, PBS desarrolla intervenciones basadas en evidencia, es decir, estrategias o prácticas que puedan dar cuenta de resultados verificables (Sugai & Horner, 2006).

Recuadro 2 Estrategias efectivas

4 preguntas centrales para escoger cada estrategia:

1. ¿Es efectiva esa estrategia? ¿Con qué probabilidad se puede obtener el resultado deseado con esa estrategia?
2. ¿Es eficiente esa práctica? ¿Cuáles son los costos y beneficios al adoptar e implementar esa práctica?
3. ¿Es relevante esa práctica? ¿Se adapta al contexto y a las características de los destinatarios para los cuales fue diseñada?
4. ¿Es una práctica duradera? ¿Qué es necesario desarrollar para darle sustentabilidad en el tiempo?

Fuente: Sugai & Horner, 2006.

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 es que el cambio conductual necesita ser socialmente significativo. El cambio debería ser:

- a. Comprensivo. 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, además, mejorar las opciones de aprendizaje y vida del estudiante, sus pares y su familia (Sugai et al., 2000).

Adopción de una perspectiva de sistema

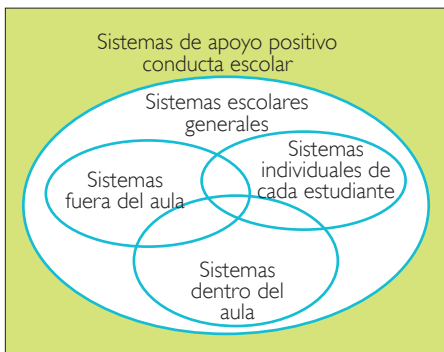
Es necesario, al implementar el programa, abordar la intervención en cuatro diferentes subsistemas. La escuela es vista como la unidad de análisis. Ahora bien, es importante tener en cuenta que las organizaciones no se “comportan”, sino que son los individuos los que se comportan de determinada forma. En este sentido, el desafío de PBS es mover a la organización y sus integrantes hacia un objetivo común y compartido (Sugai & Horner, 2006):

- A nivel escolar, intervenciones y sistemas puestos en práctica para apoyar a todos los alumnos(as) y adultos del establecimiento.
- 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 otros.
- En la sala de clases, comportamiento y manejo de reglas que apoyan la instrucción académica.
- A nivel individual, intervenciones intensivas e individualizadas y sistemas que apoyen a alumnos(as) con problemas de conducta más complejos (Sugai & Horner, 2006).

48

Los cuatro pasos anteriores se pueden apreciar en el Recuadro 3 Sistemas de apoyo positivo conductual escolar:

Recuadro 3 Sistemas de apoyo positivo conductual escolar



Fuente: Sugai et al., 2000; Turnbull, 2001.

Recuadro 4 Cambios en PBS

En un continuo, 4 cambios que caracterizan PBS son:

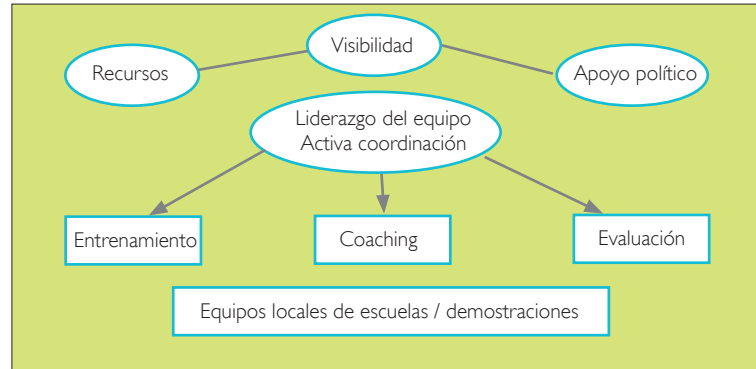
1. Cambio del sistema (políticas, estructura, rutinas).
2. Cambio del medio ambiente.
3. Cambio en la conducta del alumno(a) y adulto (padres, profesores, equipo).
4. Cambio considerable en la conducta individual que los involucra a todos.

Fuente: Sprague, 2005.

La mirada de sistema se guía en 4 elementos: La escuela, como una organización, establece medidas de logro a largo plazo (tanto académicas como conductuales), que son verificables y aprobadas por los estudiantes, familias y educadores. En la medida de lo posible, la escuela identifica prácticas confiables, replicables, basadas en evidencia. Se usan los datos como información para evaluar las prácticas, justificar los cambios y evaluar la efectividad, eficiencia y relevancia de las intervenciones. La escuela, institucionalmente, establece un sistema de apoyo (persona, recursos, una política al respecto, entrenamiento, etc.) para asegurar la certera y permanente implementación

de las prácticas de PBS¹⁷. Todos estos elementos operan en conjunto con un sustrato común: gestión. Por lo mismo, otro de los fines de PBS será fortalecer y entrenar las capacidades y competencias locales que ponen el centro en un equipo coordinador responsable de la ejecución y sustentabilidad de PBS en la escuela (Sugai & Horner, 2006).

Recuadro 5 Liderazgo del equipo de gestión



Fuente: Sugai & Horner, 2006

La figura anterior muestra los elementos centrales para el programa, articulados desde el liderazgo del equipo coordinador. De ahí la importancia de construir competencias locales en los equipos que usan PBS; capacidades para dirigir y tomar decisiones orientadas a resultados. Estos equipos están conformados por actores locales capaces de tomar decisiones y con distintas especialidades, junto con actores claves de los distintos estamentos.

49

Se pueden identificar las siguientes tareas para el equipo (Sugai & Horner, 2006):

- Construir una política institucional en torno a la convivencia escolar instalando prácticas y sistemas de trabajo basados en PBS.
- Financiar los recursos que permitan sostener implementaciones a largo plazo. Este apoyo va ligado a la construcción anual del plan de trabajo asociado con estos recursos.
- Brindar apoyo político y visibilidad para que sea un tema prioritario en el establecimiento. Esto puede llevarse a cabo a través de diversos medios (páginas web, diarios, revistas, otros medios). La idea es mantener informados a los distintos actores relacionados con la escuela. A su vez, por medio del apoyo político e institucional, se logra dar relevancia a este tema en el establecimiento¹⁸.
- Entrenar a los equipos de trabajo para asegurar una intervención precisa y durable en los distintos estamentos de trabajo¹⁹.
- Dar entrenamiento local para disminuir la dependencia de apoyo externo.
- Dar curso a evaluaciones de proceso para monitorear el progreso del programa.

Todo lo anterior debería ser materializado en un plan de acción que guíe la implementación del programa.

¹⁷ Los autores enfatizan la importancia de un instalar un "sistema de apoyo" en la escuela, versus capacitaciones o entrenamiento aislado ("train-and-hope"). Esto es muy importante debido a que es necesario mirar los proyectos educativos institucionales (PEI) de las escuelas y el SACGE (Sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar). Esto desafía con otra gran pregunta para las escuelas chilenas, debido a que el componente a la base es gestión escolar efectiva: ¿cuán preparadas técnicamente están las escuelas para desarrollar estos planes y estrategias de trabajo?

¹⁸ La prioridad puede ser enriquecida a través de: la integración de actividades con objetivos similares, demostrar el vínculo con alguna política de orden superior (plan y programa de Mineduc), proveer evidencia de la eficacia, efectividad y relevancia de las actividades desarrolladas y enfatizar la necesidad de una agenda de PBS y prevención en la escuela (Sugai & Horner, 2006).

¹⁹ Para más información sobre alternativas de entrenamiento visitar: www.pbssurvey.org

Los principales referentes de Paz Educa

El enfoque de Paz Educa, inspirado en el programa “Best Behavior”²⁰, enfatiza entonces los siguientes elementos (Sprague & Golly, 2005; Sugai et al., 2000; Sugai & Horner, 2006):

Es integral, puesto que aborda intervenciones en distintos niveles del sistema: escolar, de sala de clases, familiar e individual.

El enfocarse en la prevención de la violencia escolar de forma organizacional y sistémica ha sido evaluado positivamente, tanto en Europa como Norteamérica. En Estados Unidos, por ejemplo, ha influido en las políticas federales y estatales de prevención, las que buscan promover la creación de escuelas seguras y sanas.

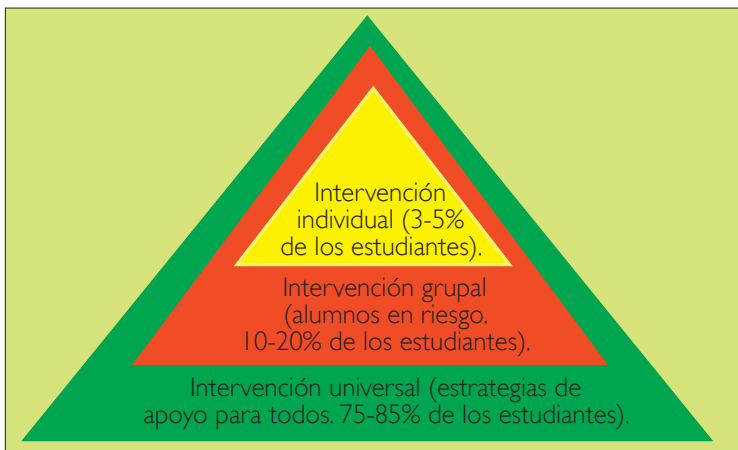
El foco de trabajo es toda la cultura escolar en donde la enseñanza y la promoción de conductas prosociales son prioritarias para todos los estudiantes y para todos los miembros de la comunidad escolar (Sugai, G. 2003).

Es preventivo, ya que se dirige a todos los estudiantes de la escuela y no sólo a aquellos que presentan conductas conflictivas. Son tres niveles de prevención: primario, secundario y terciario, adaptados de la literatura de salud pública en materia de prevención de enfermedades (Sugai et al., 2000; Sugai, 2003, 2007; Sugai & Horner, 2006; Sprague & Walker, 2000).

Ello se grafica mediante la siguiente ilustración (Ilustración 8 Enfoque triestamental de PBS), donde se parte trabajando en el nivel universal. Este enfoque de tres niveles de trabajo fue desarrollado inicialmente en el año 1996 por Hill Walker y su equipo. Desde entonces hasta la fecha ha sido guía orientadora para las intervenciones específicas que se han ido implementando en la escuela (Sugai, 2007).

50

Ilustración 8 Enfoque triestamental de PBS



Fuente: Sprague & Walker, 2005.

²⁰ Página web: <http://positiveschoolclimate.sopriswest.com/product.asp?productid=110>

Nivel universal o primario

En este ámbito de trabajo se describen intervenciones proactivas, dirigidas para todos los alumnos y el personal en los diferentes medioambientes del establecimiento, involucrando a la escuela, la familia y los miembros de la comunidad. Tal como se ha señalado, su objetivo es prevenir nuevos casos u ocurrencias de problemas de conducta (Sugai, 2003, 2007; Sugai & Horner, 2006). Su alcance es universal -es decir para todos los estudiantes- y su intensidad es menor en términos relativos a los otros dos grupos de intervención (Turnbull et al., 2002).

Algunos elementos guía para implementar intervenciones para toda la escuela (Sprague & Walker, 2000; Farmer et al., 2007) son:

- a. Intervenir tan temprano como sea posible. Es crítico intervenir de forma temprana para los casos “en riesgo”, incorporando un trabajo familiar y escolar, lo que ha mostrado buenos resultados.
- b. Abordar los factores de riesgo y las fortalezas. No sólo es necesario trabajar con los factores de riesgo, dado su impacto, sino que se debe combinar con estrategias que promuevan fortalezas y ventajas (combinar prevención universal con secundaria y terciaria).
- c. 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 y que tienen además una historia personal marcada por estos temas. A pesar de los problemas y dificultades que tiene incluir a la familia, es muy importante ver la forma en que participen y se involucren en el proceso. Si no se logra, por ningún motivo se debe negar apoyo a ese estudiante.
- d. Hacer que las ventajas de la intervención impacten en el comportamiento antisocial. Es importante tener claro el o los factores que se quieren trabajar y después verificar aquellas estrategias que logren tener impacto en el problema que abordan y que pretenden resolver.

En este nivel se recomiendan acciones dirigidas a todos los estudiantes y que se centren en (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.

Grupal o secundario

Con este grupo el trabajo consiste en intervenciones de mayor intensidad dirigidas a aquellos estudiantes que necesitan más atención para lograr el éxito escolar. Habitualmente este tipo de aproximaciones son para grupos pequeños que requieren más tiempo, práctica e instrucción. Lo que se busca es apoyar a este grupo, previniendo problemas conductuales con una mayor atención por parte de los adultos de la escuela, con un alcance grupal y mayor intensidad (Sugai & Horner, 2006; Sugai, 2007; Turnbull et al., 2002; Farmer et al., 2007).

Se recomiendan acciones dirigidas a estudiantes en riesgo, por lo que se trabaja con algunos cursos o grupos pequeños de alumnos en los siguientes temas:

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

Intensivo – focalizado o terciario

El tercer nivel de intervención reduce la intensidad y complejidad de los casos con problemas de conducta (Sugai et al., 2000). Se ha determinado que problemas de conducta (evidenciados, por ejemplo, en envíos a inspección) se concentran en pequeños grupos. Es decir, hay un grupo que requiere de un apoyo y un trabajo más intenso, focalizado y específico (Sprague & Walker, 2000).

Este tipo de intervenciones están diseñadas para disminuir la intensidad, complejidad y frecuencia de problemas conductuales en aquellos alumnos que no responden a los dos niveles anteriores y que presentan problemas conductuales y comportamientos de riesgo. Son intervenciones individuales de apoyo intensivo integral por cada estudiante que lo requiera. Son especializadas, requieren personal con tiempo, entrenamiento específico y recursos destinados para esto, como también del apoyo administrativo del establecimiento (Sugai et al., 2000; Sugai & Horner, 2006; Sugai, 2007; Farmer et al., 2007). Tienen un alcance específico y una intensidad mayor (Turnbull et al., 2002).

Recuadro 6 Prácticas disciplinarias que no solucionan el problema

Algunas prácticas disciplinarias contribuyen al comportamiento antisocial debido a que se enfocan excesivamente en características individuales de los niños. A saber:

1. Instrucciones inefectivas que se traducen en fracasos académicos.
2. Prácticas de manejo conductual inconsistentes y punitivas.
3. Falta de oportunidades para aprender y entrenar habilidades pro sociales y auto manejo.
4. Confusas reglas y expectativas sobre el comportamiento apropiado de los alumnos.
5. Ineficiente forma de corregir las faltas a las reglas.
6. Carencia en identificar estrategias específicas de apoyo.
7. Falta de asistencia y apoyo a estudiantes en riesgo en todo el proceso escolar.

Fuente: Sprague, 2002.

En este nivel se recomienda implementar intervenciones individuales en:

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

Una revisión realizada de 100 artículos publicados entre 1985 y 1996 que investigaban sobre los resultados obtenidos en apoyos individuales e intensivos con alumnos en riesgo, concluyó lo siguiente (Carr et al., 1999 en Turnbull et al., 2002):

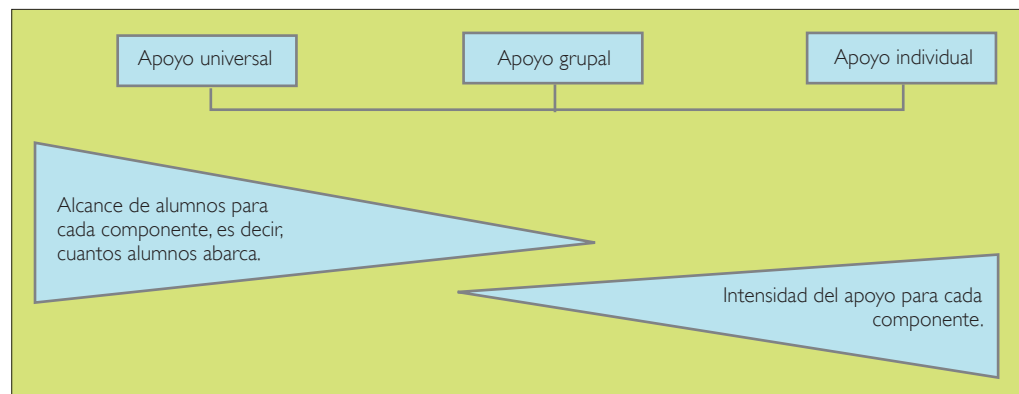
- PBS logró disminuir 80% de problemas conductuales (*impeding behavior*) en dos tercios de los comportamientos estudiados.

- Los logros de PBS aumentaron substancialmente cuando se llevó a cabo un análisis funcional del comportamiento (FBA²¹) como base para los planes de apoyo individuales.
- PBS es más efectivo cuando personas significativas para el niño(a), por ejemplo un familiar, un educador u otro, cambian también su comportamiento, en comparación a cuando sólo hay un cambio del niño(a).
- PBS es más efectivo cuando se reorganiza el medioambiente en comparación a cuando no se hace.
- Las estrategias de PBS tienen mejores resultados cuando los adultos involucrados son figuras significativas para los niños.
- PBS es efectivo tanto para casos con múltiples "incapacidades", como para aquellos con problemáticas únicas y específicas.

Como se señaló anteriormente, el programa parte abordando lo universal, es decir, intervenciones para todos los estudiantes del establecimiento, para luego ir "subiendo" en la pirámide, con intervenciones más focalizadas e individualizadas, sobre la base de registro y otros insumos. Cabe señalar que, sin el apoyo y liderazgo de las autoridades del establecimiento, los esfuerzos del programa serán insuficientes, incompletos y poco efectivos (Sugai et al., 2000).

Lo anterior también puede ser explicado como un continuo que va desde el apoyo universal, pasando por un apoyo grupal y hasta el individual. Los elementos centrales son el alcance (*scope*) y la intensidad (*intensity*).

Recuadro 7 Continuo de alcance e intensidad del apoyo en PBS



Fuente: Turnbull, et al., 2002.

A su vez, instala una nueva forma de entender la disciplina, ya no basada únicamente en sanciones, sino más bien en un sistema disciplinario escolar positivo basado en²² (Sugai, 2007):

1. Un propósito común en materia disciplinaria, establecida de forma positiva, es decir, como conductas esperadas por parte de los alumnos.

²¹ En el capítulo de Acerca de su Implementación, hay un apartado destinado para el Análisis Funcional del Comportamiento y cómo poder utilizarlo en la escuela.

²² El programa Paz Educa, al adaptar el modelo de trabajo, se basa en un instrumento de gestión clave para las escuelas chilenas: Proyecto Educativo Institucional (PEI), específicamente el apartado que da cuenta del perfil del alumno deseado por el establecimiento. En este sentido, las expectativas de conducta que desarrolla cada establecimiento, están basadas en el perfil de alumno que se quiere lograr en la institución.

2. Se ha definido un reducido número de expectativas para toda la escuela.
3. Hay un procedimiento claro para enseñar y dar a conocer estas expectativas de conducta en la escuela.
4. Se desarrollan permanentemente estrategias para reconocer y motivar las expectativas de conducta esperadas.
5. Existen procedimientos claros para hacer frente a las faltas de esas normas.
6. Hay mecanismos para poder monitorear y evaluar la implementación de todos los pasos antes mencionados.
7. La escuela cuenta con un sistema de administración de datos que permite la toma de decisiones eficientes y relevantes.
8. Hay un equipo que guía, prioriza y coordina las acciones que ejecuta el programa en la unidad escolar.
9. Hay un sistema de apoyo para los alumnos que no responden a las intervenciones generalizadas en el establecimiento.

PBS, en este sentido, promueve un ambiente escolar en el cual se implementen de forma eficiente y eficaz intervenciones que fomenten comportamientos prosociales esperados y que eviten enseñar reglas formuladas como prohibiciones y negativas (Sugai et al., 2000).

Acerca de su implementación



Antecedentes

Hay bastante evidencia que indica el impacto que tiene el clima escolar en el desarrollo integral de sus estudiantes (Arón & Milicic, 1999; Cassassus, 2003; Mertz, 2006). De la misma forma, también se sabe que promover intervenciones y cambios en la conducta de los estudiantes requiere de intervenciones validadas empíricamente (Sugai, 2007).

Sugai (2003) describe los beneficios que se obtienen cuando se logra dar un apoyo a las necesidades de los alumnos a nivel preventivo y universal, antes de enfrentarse a situaciones más crónicas. Esto tendría un impacto positivo en prevenir la violencia, eliminar el uso ilegal de alcohol, drogas y tabaco. Pero más importante aún, permite a los educadores ser más eficientes y efectivos con el manejo de su tiempo para apoyar las actividades académicas y cumplir con su rol fundamental como educadores: formar a alumnos y alumnas.

Es importante entonces lograr que cada escuela sea capaz de desarrollar y sostener en el tiempo el trabajo que realiza en estas materias. Todo esto incluye (Sugai, 2003):

- a. Conocimiento especializado y capacidades.
- b. Políticas institucionales que guíen la práctica.
- c. Apoyo institucional y material.
- d. Competencias de gestión y de coordinación.
- e. Oportunidades de desarrollo profesional.
- f. Prácticas efectivas y evaluación del programa.

Un organización escolar efectiva se caracteriza por contar con una visión institucional, operando en un lenguaje compartido e involucrada en una experiencia común. Esto es de vital importancia, cuando se busca desarrollar estrategias de intervención de largo plazo en las escuelas (Sugai, 2003).

El estándar de una implementación efectiva debe considerar lo siguiente:

1. Usar información local para guiar la implementación del programa y tomar decisiones.
2. Invertir en un trabajo de equipo.
3. Desarrollar entrenamiento y capacidad en los educadores.
4. Establecer instancias de apoyo y “coaching”.
5. Dar prioridad a prácticas basadas en evidencia.
6. Establecer un sistema de apoyo por niveles (para el personal, para el equipo, desarrollo profesional, etc.).
7. Implementar un plan de trabajo de a 3 a 5 años.

Relacionado con lo anterior, PBS tiene 4 aplicaciones (Turnbull, 2001):

1. Reglas a nivel de toda la escuela (*School-wide rules*). Tal como se ha señalado, PBS puede ser usado para enseñar a los estudiantes la conducta que se espera de ellos y enseñar las habilidades necesarias para lograrlo.
2. Conductas deseadas para todos (*School-wide behavior*).
3. Programas individualizados (*Individualized Education Program – IEP*).
4. Integración de servicios comunitarios que están relacionados con la escuela.

PBS considera múltiples contextos en su implementación: comunidad, familia, comuna, escuela, sala de clases, espacios extra-aula (casino, pasillos, baños, patios), y el individuo.

A continuación se describe una propuesta metodológica para implementar las estrategias del programa Paz Educa en su escuela. De forma práctica están descritos los pasos a seguir para poder poner en marcha un plan de trabajo de prevención integral en el establecimiento.

La información se ordena de la siguiente forma:

Prevención universal

1. Diagnóstico de necesidades de todo el sistema escolar.
2. Conformar un equipo de trabajo: equipo coordinador.
3. Sistema de disciplina positivo para todos los estudiantes: la tabla de expectativas de conducta, prevención universal primaria.
4. Sistema de información para orientar la toma de decisiones: Registro conductual.
5. Análisis físico y situacional del establecimiento: CPTED.

Prevención focalizada

1. Análisis funcional del comportamiento: FBA



Prevención universal

1. Diagnóstico de necesidades de todo el sistema escolar

Instalar un programa en la escuela implica no sólo tener un método de trabajo, sino definir conjuntamente un problema o fenómeno, sus implicancias y su magnitud. Esto ayuda a dar coherencia al programa y a plantearse objetivos y metas claras con la intervención que se está llevando a cabo. A su vez, permite evaluar en distintos niveles el abordaje del problema: ¿cómo sabemos que se ha logrado lo que se quería? ¿Cómo se sabe que se ha llegado a la meta propuesta?

A continuación se describen las actividades que se implementan para llevar a cabo un proceso de levantamiento de información diagnóstica en la escuela antes de ejecutar las actividades del programa Paz Educa. Es una propuesta metodológica, con pasos a seguir y sus respectivos materiales de apoyo, enfatizando algunos puntos que son considerados claves para el programa.

Esta propuesta determina un mínimo de información a ser analizada para poder conocer a la escuela en una primera etapa, como también la información específica acorde con los objetivos que serán abordados en la intervención.

Objetivo general

Caracterizar al establecimiento educacional y sus problemas de convivencia escolar; para entender y dimensionar la manifestación del fenómeno y adecuar la intervención del programa.

Objetivos específicos

1. Obtener información sobre las características institucionales del colegio (constitución, gestión escolar y resultados académicos).
2. Obtener información sobre cómo se relacionan (conviven) los diferentes actores escolares.
3. Identificar las necesidades físicas, situacionales y de supervisión de los distintos espacios físicos del establecimiento.
4. Conocer los sistemas de información y de registro con que cuenta la escuela.

Población objetivo

Se recomienda considerar una muestra representativa de la población escolar. De esta forma, se podrá obtener información de parte de diversos actores del establecimiento para poder retroalimentar; desde diversas fuentes, los datos recopilados.

Actores a tener en cuenta

1. Alumnos.
2. Representantes del equipo directivo.
3. Representantes de los profesores.
4. Representantes de los asistentes de la educación.
5. Representantes de las familias.

Metodología

Se pretende conocer la manifestación y presencia de los temas centrales y ejes del programa: Entorno físico situacional, sistema disciplinario y el manejo de sistemas de información; y su incidencia en el clima escolar.

Para levantar esa información se propone el uso de metodologías tanto cualitativas como cuantitativas, con el fin de poder complementar la información desde ambos enfoques.

Cuantitativo

1. Encuesta de autorreporte a alumnos sobre percepción de violencia escolar en su establecimiento educacional.

Se aplica una encuesta de percepción a una muestra representativa de alumnos del establecimiento, que permite identificar la opinión de ellos sobre la prevalencia de los episodios de violencia entre los distintos actores²³.

2. Encuesta profesores. La encuesta para profesores²⁴ se aplica a todos los docentes de la escuela y el fin es relevar información sobre la percepción de la violencia en la escuela. Este instrumento es muy útil para monitorear el avance del programa año a año, ya que está planteada en prácticas de gestión y actividades concretas en la escuela.

Cualitativo

1. Entrevista en profundidad semi-estructurada (actores claves: director; inspector y otro pertinente; profesores, asistente de la educación).
2. Grupos focales (con alumnos, con profesores y con apoderados).
3. Revisión de documentos (Proyecto educativo institucional -PEI-; normas de convivencia; reglamento escolar; consejos escolares; programas en ejecución en la escuela, etc.).

En la siguiente tabla (Tabla 6 Síntesis diagnóstico) se resume la información que se pretende recopilar:

Tabla 6 Síntesis diagnóstico

Eje Paz Educa	Variable	Fuente información	Metodología
Aspectos situacionales y físicos de la escuela	Diseño físico	Equipo coordinador; experto situacional.	Análisis CPTED Entrevista y grupo focal Dibujo de la escuela ideal por parte de los alumnos.
	Prácticas de supervisión	Equipo coordinador	Análisis CPTED Entrevista y grupo focal Dibujo escuela ideal
Manejo de información conductual	¿Cuánto se sabe sobre el comportamiento y disciplina de los alumnos?	Equipo directivo Alumnos Profesores	Entrevista semi estructurada (director; inspector general) Grupo focal alumnos Grupo focal profesores
	Procedimientos disciplinarios y normativas		
	Uso y aplicación del manual convivencia escolar		
Sistema disciplina	Variables convivencia escolar (elementos centrales de PBS ²⁵)	Alumnos	Encuesta auto reporte (muestra)
		Profesores	Encuesta “ <i>Safe and Healthy School</i> ” (muestra)
		Alumnos, profesores y familia	Grupo focal
		Directivos (director; inspector)	Entrevista semi estructurada (director; inspector general)
		Documentos	PEI, reglamento escolar; otros.

Fuente: Elaboración propia.

²³ El programa cuenta con una encuesta de auto reporte creada por Paz Ciudadana, dirigida a los alumnos que debe ser solicitada al equipo Paz Educa.

²⁴ Este instrumento es una adaptación de la encuesta “*Safe and Healthy School*” desarrollada por Jeffrey Sprague. También debe ser solicitada al equipo.

²⁵ Para más información revisar capítulo: Acerca de PBS.

A continuación se presenta un cuadro (Tabla 7 Esquema diagnóstico y evaluación programa) que resume las tres líneas de intervención antes presentadas, junto con las variables esenciales, los actores implicados y las mediciones a realizar antes y después de la aplicación del programa.

Tabla 7 Esquema diagnóstico y evaluación programa

Eje de la intervención	Variable	Actores - Fuente información	Metodología "pre-intervención"	Metodología "post-intervención"
CPTED	Diseño físico	- Equipo coordinador - Informe CPTED	Análisis CPTED	- N° mejoras físicas - Informe CPTED - Registro visual
	Prácticas de supervisión	- Equipo coordinador - Informe CPTED	Análisis CPTED	-N° prácticas supervisión
Sistema de información	Cuánto se sabe sobre el comportamiento y disciplina de los alumnos	- Equipo Directivo - Alumnos - Profesores	Entrevista semi estructurada (director; inspector general y otro pertinente) Grupo focal alumnos Grupo focal profesores	- N° medidas de reforzamiento conductual - Informe medidas
	Procedimientos disciplinarios y normativas			
	Uso y aplicación manual de convivencia			
Sistema disciplina	Variables convivencia escolar	Alumnos	Encuesta percepción cuantitativa (muestra)	Post – Evaluación impacto
	Variables convivencia escolar	Profesores	Encuesta percepción cuantitativa	Post – Evaluación impacto
	Variables convivencia escolar	Alumnos, profesores, familia	3 grupos focales	3 Focus group – Evaluación impacto
	Variables convivencia escolar	Directivos (Director; Inspector)	Entrevista semi estructurada (director; inspector general, par docente)	2 Entrevistas semi estructuradas – Evaluación impacto
	Grado conocimiento expectativas comportamiento	Alumnos		Encuesta de conocimientos expectativas
	Enseñanza expectativas de comportamiento	- Profesores - Paradoctentes		Instrumento por construir

Fuente: Elaboración propia.

Pautas de entrevistas en profundidad

Entrevista al Director(a)

El director(a) es una de las principales figuras dentro de la escuela, como líder y conductor del establecimiento. Es quien se ocupa de la dirección, administración, supervisión y coordinación de la educación de la escuela. Su función principal es liderar y dirigir el proyecto educativo institucional.

Las competencias que se espera de él son:

Tabla 8 Competencias profesionales Director(a)

Competencias funcionales.	Competencias conductuales.
Gestionar la relación con la comunidad y el entorno.	Compromiso ético-social.
Representar al colegio en su calidad de miembro de la Dirección.	Orientación a la calidad.
Definir el PEI y la Planificación Estratégica del establecimiento.	Autoaprendizaje y desarrollo profesional.
Difundir el PEI y asegurar la participación de la comunidad.	Liderazgo.
Gestionar el clima organizacional y la convivencia.	Responsabilidad.
Informar oportunamente a los apoderados acerca del funcionamiento del colegio.	Negociar y resolver conflictos.
Tomar decisiones sobre inversiones en el Establecimiento.	Adaptación al cambio.
Administrar los recursos físicos y financieros del establecimiento.	
Gestionar el personal.	
Coordinar y promover el desarrollo profesional del cuerpo docente.	
Dar cuenta pública de su gestión.	
Monitorear y evaluar las metas y objetivos del establecimiento.	

Fuente: Basado en "Cargo: Director. Perfil de Competencias" p.2 en www.gestionescolar.cl

Esquema de preguntas

Datos generales de la escuela

a) Estructura:

- N° de alumnos.
- Cursos por nivel.
- N° de profesores y paradocentes.
- N° y composición del equipo directivo.
- N° de administrativos y personal de aseo.
- Organigrama.

b) Historia de la institución

- Año de inicio de las labores.
- Principales cambios en el tiempo (ej: aumento matrícula, cambios en el personal, etc.).

c) Misión de la escuela

- Proyecto educativo institucional (PEI).

d) Características de los actores escolares:

- Alumno.
- Profesor.
- Familias.
- Personal de la escuela.
- Directivos.

e) Relaciones con el entorno:

- Relaciones familia-escuela.
- Relaciones con otros actores comunales.
- Programas o proyectos implementados con anterioridad (Ej: "Habilidad para la Vida"; "Quiero Ser"; "Yo decido", "Escuelas Saludables", etc.).

f) Su rol como director

- Tiempo en el cargo como director.
- Principales problemas y desafíos que ha enfrentado en la actualidad y en el pasado (ej: pobreza, deserción, etc.).
- Posibles causas.

g) Violencia escolar (referencia general)

- Tipo de violencia predominante (física, psicológica, material, abuso sexual, drogas, bullying, amenazas).

- Posibles causas.
 - Movilidad estudiantil.
 - Ausencia injustificada a clases.
 - Suspensiones y/o expulsiones.
 - Estudiantes procesados judicialmente.
 - Abuso infantil en el hogar.
 - Personas no autorizadas en el recinto escolar.
 - Pobreza.
 - Actividades extracurriculares.
 - Desarrollo profesional y capacitación al personal.
 - Planes de disciplina a nivel escolar ejecutados de manera consistente.
 - Servicios de apoyo a estudiantes en la escuela (consejería, monitoreo, equipos de apoyo, red de derivaciones).
 - Participación de apoderados (apoyo al estudio de sus hijos, participación en actividades escolares).
 - Preparación de estudiantes para crisis y emergencias.
 - Supervisión de estudiantes en el colegio.
 - Planes de prevención y respuesta ante el suicidio.
 - Participación estudiantil en actividades académicas y extra-académicas.
 - Clima escolar para el aprendizaje.
 - Aceptación de la diversidad.
 - Respuesta al conflicto y resolución de problemas.
 - Trabajo en colaboración con recursos existentes en la comunidad.
 - Expectativas de aprendizaje hacia los alumnos.
 - Relaciones entre docentes y alumnos.
 - Exigencias académicas.
 - Celebraciones escolares.
- h) Antecedentes de la violencia escolar
- Cuál es el problema (qué le preocupa específicamente sobre violencia escolar; ej: violencia física).
 - Qué han hecho al respecto (principales medidas que toman ante un hecho de violencia escolar).
 - Qué cree que se debería hacer.
 - Qué se comprometen a hacer (en términos generales).
 - Qué esperan de la labor del equipo de apoyo de Fundación Paz Ciudadana.
- i) Estadísticas
- Puntaje Simce.
 - Ingreso a estudios superiores (técnicos, universitarios, etc.).
 - Deserción escolar y repitencia.
 - Suspensiones.
 - N° que rinde PSU y resultados.
 - Almuerzos escolares.
 - Rotación de profesores (N°).

Entrevista Inspectoría General

Habitualmente, en las escuelas, quienes asumen la responsabilidad de la disciplina son los inspectores generales. Ellos se encargan del cumplimiento de las normas de convivencia y/o del reglamento escolar.

Las competencias que se esperan de él/ella son:

Tabla 9 Competencias profesionales Inspector

Competencias funcionales.	Competencias conductuales.
Establecer lineamientos educativo-formativos al interior de los diferentes niveles.	Compromiso ético-social.
Difundir el PEI y asegurar la participación de la comunidad educativa y el entorno.	Orientación a la calidad.
Gestionar el clima organizacional y la convivencia.	Autoaprendizaje y desarrollo profesional.
Asegurar la existencia de información útil para la toma oportuna de decisiones.	Liderazgo.
Gestionar el personal.	Responsabilidad.
Coordinar y ejecutar el proceso de admisión de alumnos.	Relaciones interpersonales.
Planificar y coordinar las actividades de su área.	Negociar y resolver conflictos.
Administrar los recursos de su área en función del PEI.	Asertividad.
Coordinar aspectos disciplinarios de la labor docente.	
Administrar la disciplina del alumnado.	

Fuente: Basado en "Cargo: Inspector/a. Perfil de Competencias" p.2 en www.gestionescolar.cl

De él/ella dependen también los paradocentes del establecimiento, que apoyan la labor disciplinaria de la inspectoría. Por tanto, también es un punto de entrada a la labor de este estamento en el establecimiento.

Por lo mismo, la entrevista con este actor debería estar centrada mayoritariamente en los temas disciplinarios y conductuales, ya que es el actor más pertinente para este tema.

Esquema de preguntas

a) General:

- Profesión y tiempo en el cargo como inspector.
- Principales problemas y desafíos que ha enfrentado en su labor (situaciones en particular).
- Cuáles son los principales problemas del establecimiento.
- Nivel de violencia escolar (física, psicológica, material, abuso sexual, drogas, bullying, amenazas).
- Qué se ha hecho al respecto y qué cree que se debería hacer.

b) Disciplina y sanciones:

- Procedimientos a seguir ante conflictos de indisciplina: qué hace el profesor con un alumno que se porta mal en clases y cuáles son los procedimientos que sigue inspectoría.
- Consistencia de las normas disciplinarias.
- Procedimientos a seguir ante conflictos de violencia: existencia de un procedimiento normado (inspector; citación de apoderados, etc.), procedimientos diferenciados según el tipo de violencia, etc.
- En qué consisten las suspensiones.
- Registro estadístico de conductas conflictivas, suspensiones, alumnos detenidos, expulsiones, etc.²⁶
- Creación del reglamento: quiénes participaron y cómo.
- Como es la asistencia a clases por parte de los alumnos: hay alumnos que se escapan de la sala o simplemente se escapan del colegio, cuántos alumnos faltan a clases sin el conocimiento de sus padres, etc.

²⁶ Esta información es clave para poder desarrollar posteriormente el sistema de registro como parte del programa.

- Cómo reaccionan los alumnos con las normas y sanciones: son obedientes o desobedientes.
 - Ingresan personas no autorizadas al recinto escolar, en horario de clases y fuera de éste.
 - Cómo son los juegos entre los alumnos, de acuerdo a su edad y niveles de violencia.
 - Cómo se organizan para la supervisión de patios y pasillos, qué lugares son considerados en la supervisión.
 - Hay espacios físicos conflictivos en la escuela que sean focos de habituales problemas de comportamiento (peleas, matonaje, abusos, etc.)
 - Existen recreos diferenciados por edad, nivel u otra clasificación.
 - Cuáles son los procedimientos que se siguen, desde la enfermería, con un alumno accidentado, quiénes participan.
- c) Paradocentes:
- Cuál es el rol de ellos y cuántos son.
 - Cómo es la relación con los inspectores generales.
 - Cómo es la relación entre paradocentes.

Entrevista Orientador(a)

Las escuelas suelen tener orientadores, cuya labor está centrada en la supervisión de la enseñanza valórica de la escuela y en la atención de casos “problema” de algunos alumnos y sus familias.

Su cargo debería ser desempeñado por un profesional que sea responsable de planificar, coordinar, supervisar y evaluar las actividades relativas a la orientación educacional, vocacional y profesional, ejecutando un programa de orientación del establecimiento, tanto a nivel grupal como individual.

Se espera que sea capaz de:

Tabla 10 Competencias profesionales Orientador

Competencias funcionales.	Competencias conductuales.
Establecer lineamientos educativo-formativos en los diferentes niveles.	Compromiso ético-social.
Difundir el PEI y asegurar la participación de la comunidad educativa y el entorno.	Orientación a la calidad.
Asegurar la existencia de información útil para la toma oportuna de decisiones.	Autoaprendizaje y desarrollo profesional.
Planificar y coordinar las actividades de su área.	Liderazgo.
Administrar los recursos de su área en función del PEI.	Relaciones interpersonales.
Elaborar y gestionar proyectos.	Trabajar en equipo.
Orientar a los estudiantes en el proceso de elección vocacional y/o de desarrollo personal.	Asertividad.
Entregar apoyo al profesor en el manejo y desarrollo del grupo curso.	Iniciativa e innovación.
Mejorar las estrategias de acuerdo a los resultados.	

Fuente: Basado en “Cargo: Orientador/a. Perfil de Competencias” p.2 en www.gestionescolar.cl

Para el programa es importante poder profundizar en la enseñanza de valores que promueve la escuela, en particular los procedimientos que se llevan a cabo y su coherencia e integración con el proyecto educativo.

Esquema de preguntas

- a) General:
 - Profesión y tiempo en el cargo como orientador(a).
 - Principales problemas y desafíos que ha enfrentado en su labor (situaciones en particular).
 - Cuáles son, según él/ella, los principales problemas del establecimiento.
 - Cuál es el nivel de violencia escolar (física, psicológica, material, abuso sexual, drogas, bullying, amenazas).
 - Qué se ha hecho al respecto y qué cree que se debería hacer.
- b) Programas que tiene el establecimiento:
 - Programas Ministerio de Educación u otras carteras.
 - Programas municipales o de los sostenedores.
 - Programas internos.
- c) Redes sociales:
 - Cuáles son las redes con que cuenta la escuela para apoyar su trabajo, derivar alumnos, etc.
 - Cómo se trabaja con las redes sociales de la escuela.
- d) Proyecto educativo:
 - ¿Cuáles son valores que se promueven en la escuela?, ¿de qué forma se trabajan?, ¿cuáles son los resultados que se han obtenido?
- e) Otros problemas estudiantiles:
 - Hay alumnos con depresión, han existido intentos de suicidio.
 - Existen otros problemas de salud mental.
- f) Existe una división de cursos según algún criterio o problemáticas asociadas.

Entrevista al Jefe de Unidad Técnica Pedagógica (UTP)

Otro cargo importante en la escuela es la UTP. Su labor consiste en velar por la ejecución de los planes y programas de acuerdo con los objetivos de aprendizaje del Mineduc (OF-CMO), los objetivos fundamentales transversales (OFT), su propio PEI y correspondiente adecuación metodológica.

Su cargo es desempeñado por un profesional que se responsabiliza en asesorar al director y en la programación, organización, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades curriculares.

Se espera que sea capaz de:

Tabla II Competencias profesionales Jefe UTP

Competencias funcionales.	Competencias conductuales.
Establecer lineamientos educativo-formativos al interior de los diferentes niveles.	Compromiso ético-social.
Difundir el PEI y asegurar la participación de la comunidad educativa y el entorno.	Orientación a la calidad.
Asegurar la existencia de información útil para la toma oportuna de decisiones.	Autoaprendizaje y desarrollo profesional.
Gestión del personal.	Liderazgo.
Planificar y coordinar las actividades de su área.	Responsabilidad.
Administrar los recursos de su área en función del PEI.	Negociar y resolver conflictos.
Coordinar y supervisar el trabajo académico y administrativo de jefes de departamento.	Asertividad.
Supervisar la implementación de los programas en el aula.	Iniciativa e innovación.
Asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el aula.	
Dirigir el proceso de evaluación docente.	
Organizar el currículo en relación a los objetivos del PEI.	
Asegurar la implementación y adecuación de planes y programas.	
Entregar apoyo al profesor en el manejo y desarrollo del grupo curso.	
Mejorar las estrategias de acuerdo a los resultados.	
Gestionar proyectos de innovación pedagógica.	

Fuente: Basado en "Cargo: Jefe Unidad Técnica Pedagógica. Perfil de Competencias" p.2 en www.gestionescolar.cl

Esquema de preguntas

- a) General:
 - Profesión y tiempo en el cargo como jefe de UTP.
 - Principales problemas y desafíos que ha enfrentado en su labor (situaciones en particular).
 - Cuáles son, según él/ella, los principales problemas del establecimiento.
 - Nivel de violencia escolar (física, psicológica, material, abuso sexual, drogas, bullying, amenazas).
 - Qué se ha hecho al respecto y qué cree que se debería hacer.
- b) Su rol como jefe de UTP:
 - Principales tareas que realiza.
 - Cómo es la relación hacia los profesores.
 - Jornada de los profesores: espacios de reflexión u horas libres.
 - Hora de consejo de curso.
- c) Relación profesor-alumno:
 - Cómo describiría la relación entre los alumnos y profesores.
- d) Relación entre profesores:
 - Cómo describiría la relación entre profesores, clima laboral, estrés laboral, etc.
- e) Planificación:
 - ¿Cómo se planifican las clases en la escuela? ¿Cómo se relacionan con la misión del establecimiento? ¿Cómo se relaciona la planificación curricular con la formación valórica y de convivencia de la escuela (OF-CMO con OFT)?

Entrevista Asistente de la Educación

Todos aquellos que trabajan en la escuela y que no son profesores suelen ser denominados para docentes, no docentes o asistentes de educación. Al depender habitualmente de la inspectoría general, su rol dentro de la escuela en materia de disciplina y convivencia también resulta clave. Por ejemplo, son ellos quienes supervisan los distintos espacios físicos de la escuela durante los recreos de los alumnos.

Por lo tanto, una entrevista con este actor permite profundizar en algunos temas más específicos dentro de la escuela, que pueden no estar siendo percibidos desde los cargos directivos.

Esquema de preguntas

- a) General:
 - Actividad específica asignada y tiempo en el cargo.
 - Principales problemas y desafíos que ha enfrentado en su labor (situaciones en particular).
 - Cuáles son los principales problemas del establecimiento.
 - Nivel de violencia escolar (física, psicológica, material, abuso sexual, drogas, bullying, amenazas).
 - Qué se ha hecho al respecto y qué cree que se debería hacer.
- b) Su rol como paradocente:
 - Principales tareas que realiza.
 - Cómo es la relación con los profesores.
 - Espacios de trabajo con sus “colegas y pares”.
- c) Relación profesor-alumno:
 - Cómo describiría la relación entre los alumnos y profesores.
- d) Relación entre profesores:
 - Cómo describiría la relación entre profesores, clima laboral, estrés laboral, etc.
- e) Relación alumnos paradocentes:
 - Cómo describiría la relación de los alumnos hacia los paradocentes.

Pautas entrevistas grupales

Pauta grupos focales alumnos

Muestra: características de su composición

- 10/12 alumnos(as) del establecimiento.
- Que no sean amigos (de distintos cursos).
- Selección aleatoria de los participantes.
- Mujeres y hombres.
- Lugar físico (materiales): sala, mesa, sin ruido, café y bebidas.
- 1 hora y media de duración.

Temas a indagar:

- 1) Información general y clima escolar:
 - a) ¿Les gusta el colegio?, ¿sienten que aprenden?, ¿se sienten cómodos en él?
 - b) ¿Les gustan las clases?, ¿qué clases les gustan?, ¿cómo son?, ¿qué hacen en esas clases?
 - c) Fortalezas y debilidades del colegio.
 - d) Profesores: exigencias académicas, clases buenas o no, cómo debieran ser las clases, características del profesor favorito, grado de cercanía, etc.
 - e) Cómo es la relación con:
 - Directivos
 - Compañeros
 - Paradocentes
 - Auxiliares

- f) Relación familia-escuela: participación de los apoderados. Cómo es la participación de los apoderados, cuáles son las instancias de participación, cómo es la relación con los profesores y directivos, cómo se ha desarrollado en el tiempo.
- 2) Disciplina, reglamento escolar y expectativas de comportamiento:
- Cómo se portan en clases y recreos: qué hacen, cimarras, horarios de clases adecuados, rol de la inspectoría y los paradocentes durante los recreos en los patios y pasillos.
 - Cómo son las reglas del colegio:
 - ¿Conocen el reglamento de convivencia?, ¿qué cosas están prohibidas en la escuela?, ¿cuál es la regla más clara?, ¿están de acuerdo con el reglamento?, ¿la disciplina es flexible o rígida?, ¿las normas son aplicadas en forma justa y coherente entre los adultos?
 - En clases: ¿está claro cómo deben portarse?, ¿esto cambia según el profesor?, ¿hay metodologías que atraigan su interés en clases?
 - ¿Cuáles son los valores más importantes para la escuela? ¿los conocen? (grado de conocimiento del proyecto educativo institucional– PEI).
- 3) Violencia escolar:
- Entre alumnos: problemas con alumnos mayores (“matones”) o con compañeros, conflictos siempre entre los mismos alumnos, en grupo o individualmente, tipo de violencia: pegan, aíslan, rumorean, roban, obligan a hacer cosas que no quieren, consumo de drogas, porte de armas, agresiones con armas, etc.
 - De alumno a profesor: insultos, empujones, gritos, agresiones físicas, amenazas, agresiones con armas.
 - De profesor a alumno: insultos, empujones, gritos, agresiones físicas, amenazas, agresiones con armas, etc.
 - Entre profesores: buenas relaciones, insultos, etc.
- 4) Diseño físico
- ¿Les gusta el colegio?, ¿lo cuidan?, ¿cómo describirían su establecimiento, cómo era antes y cómo es actualmente?
 - Lugar que más les gusta y lugar que menos les gusta. Qué lugares ocupan más, donde se ubican los recreos, ¿es el mismo lugar para los hombres y para las mujeres?, ¿qué lugares no ocupan de la escuela y por qué razón, como varía según la edad?
 - Lugar donde se esconden o dónde no hay vigilancia.
 - Lugar de mayor conflicto entre alumnos (dónde les da miedo ir). Dónde se dan habitualmente las peleas, cómo es la seguridad en la entrada y salida del establecimiento.
 - Cambios físicos y situacionales que les gustaría en la escuela. ¿Qué le falta en su diseño, qué pasaría si ocupan lugares de la escuela para pintar, dibujar, etc.?

Pauta grupos focales profesores

Muestra: características de su composición

- 10 profesores.
- Selección aleatoria de los participantes.
- 5 de básica y 5 de media.
- Hombres y mujeres.
- Lugar físico (materiales): sala, mesa, sin ruido, café y bebidas
- 1 hora y media de duración.

Temas a indagar:

- 1) Información general y clima escolar:
 - a) ¿Les gusta ser profesores y hacer clases?
 - b) ¿Les gusta el establecimiento?
 - c) ¿Cómo se sienten en el establecimiento y por qué?
 - d) Fortalezas y debilidades del establecimiento.
 - e) Relación entre profesores, con directivos, alumnos, paradocentes, auxiliares; ¿cómo perciben el trabajo que realiza cada uno de ellos?
 - f) Relación familia-escuela: participación de apoderados.
 - g) Identidad de colegio (caracterización del colegio) (grado de conocimiento del proyecto educativo institucional y los valores que promueve).

- 2) Disciplina, reglamento escolar y expectativas de comportamiento:
 - a) ¿Cómo se portan los alumnos en clases y recreos?, ¿qué hacen?, ¿hay cimarras de clases?, ¿es fácil hacerlas?, ¿son los horarios de clases adecuados?, ¿cuál es el rol de inspectoría y paradocentes?
 - b) ¿Cómo es el reglamento escolar?, ¿conocen el reglamento?, ¿qué cosas están prohibidas en el colegio?, ¿cuál es la regla más clara?, ¿están de acuerdo con el reglamento?, ¿la disciplina es flexible o rígida?, ¿las normas son aplicadas justa y coherentemente?
 - c) ¿Cómo son las exigencias académicas hacia los alumnos?

- 3) Violencia escolar:
 - a) Entre alumnos: tipo de violencia (pegan, aíslan, rumorean, roban, obligan a otros a hacer cosas que no quieren, etc.).
 - b) De alumno a profesor: insultos, empujones, gritos, agresiones físicas, amenazas, agresiones con armas.

- 4) Diseño físico:
 - a) Lugar que más les gusta y lugar que menos les gusta.
 - b) Lugar donde se esconden los alumnos, hay conflictos o no hay vigilancia.
 - c) Cambios físicos del establecimiento que les gustaría realizar.

Pauta grupos focales familia

Muestra: características de su composición

- 10/12 apoderados.
- Selección aleatoria de los participantes.
- De básica y de media.
- Hombres y mujeres.
- Lugar físico (materiales): sala, mesa, sin ruido, café y bebidas.
- 1 hora y media de duración.

Temas a indagar:

- 1) Información general y clima escolar:
 - a) ¿Les gusta el colegio?
 - b) ¿Cómo se sienten en el colegio y por qué?
 - c) ¿Cómo se sienten sus hijos en el colegio?
 - d) Fortalezas y debilidades del colegio
 - e) ¿Cómo es la relación entre profesores, directivos, alumnos, paradocentes, auxiliares

- (cómo perciben el trabajo que realiza cada uno de ellos)?
- f) Relación familia-escuela: participación de apoderados, ¿cómo es la relación con el colegio?
 - g) Identidad de colegio (grado de conocimiento del proyecto educativo institucional y los valores que promueve).
- 2) Disciplina, reglamento escolar y expectativas de comportamiento:
 - a) Cómo se portan alumnos en clases y recreos: qué hacen, cimarras de clases, horarios de clases adecuados, rol de inspectoría y paradocentes.
 - b) Cómo es el reglamento escolar: conocen el reglamento, qué cosas están prohibidas en el colegio, cuál es la regla más clara, están de acuerdo con el reglamento, disciplina es flexible o rígida, normas son aplicadas justamente.
 - c) Cómo son las exigencias académicas hacia los alumnos.
 - 3) Violencia escolar:
 - a) Entre alumnos: tipo de violencia (pegan, aíslan, rumorean, roban, obligan a hacer cosas que no quieren, etc.).
 - b) De alumno a profesor: insultos, empujones, gritos, agresiones físicas, amenazas, agresiones con armas.
 - c) De profesor a alumno: gritos, castigos físicos, humillaciones, hostigamiento, etc.

Todas las preguntas y cuestionarios antes descritos son materiales de apoyo para que se pueda llevar a cabo un integral proceso diagnóstico al interior del establecimiento, siendo sólo una guía inicial.



2. Conformar un equipo de trabajo: equipo coordinador

Una vez que se ha estudiado y conversado el fenómeno en la escuela y los actores se han puesto de acuerdo sobre sus necesidades y problemas, es necesario crear una instancia formal de trabajo, para asumir las tareas del programa. Por eso, el paso siguiente es la conformación de una entidad de trabajo que, de ahora en adelante, llamaremos equipo coordinador (EC).

La conformación de este equipo permitirá contar con una entidad responsable que lidere el proceso de trabajo en el establecimiento. No obstante, no hay que olvidar que promover ambientes saludables en la escuela es una tarea de todos y no sólo de algunos. Todos los adultos dentro de una unidad escolar tienen el rol de educadores, por tanto, se comparte la responsabilidad de crear mejores ambientes escolares. En este sentido, el EC lidera y conduce un proceso en el cual se espera que estén todos representados.

Así, se recomienda que en el EC participen representantes de:

1. Directivos de la escuela.
2. Profesores por ciclo, según corresponda.
3. Padres y apoderados.
4. Alumnos(as).
5. Asistentes de la educación.

El equipo será el que se reúna de forma periódica diseñando, implementado y evaluando las estrategias del programa en el establecimiento, manteniendo informada a la comunidad escolar por los medios que estime pertinente (murales, revistas, cartas, páginas web, etc.).

Para que pueda trabajar el equipo, no sólo es necesaria su conformación, sino un compromiso real de trabajo en el tiempo, con horas profesionales asignadas para esto, registrando cada encuentro y monitoreando sus avances. Es importante, también, la participación del equipo directivo, ya que es necesario ir tomando decisiones en cuanto a la implementación del programa, en las mismas sesiones de trabajo²⁷.

Tareas Equipo Coordinador

A continuación se muestran algunas de las tareas que debe realizar el equipo coordinador:

Tabla 12 Características equipo coordinador

Funciones	Rol en las reuniones	Compromisos generales
1) Motivar a los demás actores escolares. 2) Transmitir los contenidos del programa en el colegio. 3) Organizar y coordinar el trabajo con la comunidad educativa. 4) Monitorear y evaluar permanentemente el desarrollo del programa. 5) Apoyar al equipo de trabajo constantemente.	1) Lograr un equipo unido (todos con el mismo objetivo) y comprometido (todos participando activamente). 2) Asumir responsabilidades dentro del equipo. 3) Lograr cada vez más eficacia en la labor del equipo, lo cual permitirá que la intervención permanezca en el tiempo.	1) Motivación al personal por participar. 2) Destinar una hora semanal a reuniones. 3) Destinar 2 horas mensuales a reuniones con profesores o apoderados. 4) Participar activamente en las reuniones y evitar interrupciones (salidas de la sala). 5) Puntualidad en las reuniones.

Fuente: Elaboración propia.



3. Sistema de disciplina positivo para todos los estudiantes: la tabla de expectativas de conducta, prevención universal primaria.

Con el objetivo de orientar a la escuela en la creación y promoción de un marco disciplinario que regule y promueva conductas deseadas por parte de los alumnos del establecimiento, en base al modelo PBS, es importante avanzar en la construcción de un sistema de trabajo integral.

Una estrategia muy sencilla y concreta para empezar a trabajar un sistema positivo de conducta es la elaboración conjunta y participativa de valores del proyecto educativo de la escuela, traducidos en conductas deseadas concretas por parte de los alumnos. El objetivo es desarrollar un sistema disciplinario integral, justo y claro para toda la unidad educativa, con el fin de normar, regular y promover conductas deseadas en todos los alumnos, e impactar positivamente en la convivencia escolar.

²⁷ Actualmente nuestras escuelas deben conformar Consejos Escolares en donde esté representada toda la comunidad escolar. Esta instancia no se adecua a los requerimientos del programa, ya que sesionan pocas veces en el año y no tienen un carácter resolutivo. Por otra parte, se recomienda la asignación de horas profesionales dentro de su jornada a los integrantes del equipo, para que sea parte de sus labores profesionales, con una definición de cargo y responsabilidades.

Al contar con un sistema disciplinario para toda la unidad educativa, se espera que todos los adultos del colegio manejen los mismos criterios disciplinarios, y los apliquen de igual manera, transmitiéndolos a sus alumnos. Esto permite que un sistema de disciplina funcione y sea percibido por toda la comunidad escolar como justo y firme. A su vez, es una nueva forma de entender la disciplina, ya que no estará centrada en los problemas conductuales de algunos, sino en el perfil formativo que esperamos de cada alumno, retroalimentando positivamente su desempeño.

Recuadro 8 Sobre el manejo de la disciplina y la conducta

Algunos elementos a tener en cuenta
<ul style="list-style-type: none"> Las expectativas enunciadas en forma clara permiten comunicar a los alumnos lo que los profesores esperan de ellos, y así facilitar su formación integral.
<ul style="list-style-type: none"> Describir y establecer el comportamiento que se espera en la escuela no garantiza por sí solo el comportamiento apropiado, sino que requiere de una enseñanza permanente y consistente en el tiempo.
<ul style="list-style-type: none"> Los profesores menos eficaces en el manejo de aula tienden a usar el castigo o expulsión cuando el alumno se porta mal con mayor facilidad.
<ul style="list-style-type: none"> El castigo puede agravar la conducta problema, ya que el profesor se puede centrar fácilmente y sin darse cuenta en las conductas inapropiadas.
<ul style="list-style-type: none"> El uso de estrategias muy diferentes entre los profesores puede finalmente confundir a los alumnos.
<ul style="list-style-type: none"> Las expectativas coherentes crean un ambiente más predecible y menos estresante.
<ul style="list-style-type: none"> Las expectativas deben enunciarse en términos conductuales y en forma positiva, para que los estudiantes tengan claro lo que se espera de ellos, facilitando la consistencia disciplinaria y la formación.
<ul style="list-style-type: none"> El sólo hecho de exhibir reglas en la escuela no tiene impacto en los problemas conductuales. Ahora bien, cuando los profesores "sorprenden a los alumnos portándose bien", ignorando conductas inapropiadas menores, las conductas problemáticas disminuyen.
<ul style="list-style-type: none"> Un sistema de disciplina universal, establecido por la escuela es la base del manejo del aula debido a que crea procedimientos y un lenguaje coherente para todo el establecimiento. Sin embargo, los profesores pueden tener expectativas y rutinas específicas en sus salas de clases.
<ul style="list-style-type: none"> Los profesores eficaces no suponen que los alumnos instintivamente sepan lo que se espera de ellos.
<ul style="list-style-type: none"> Los procedimientos ineficientes y la falta de rutinas automáticas en la sala pueden traducirse en la pérdida de gran cantidad de tiempo, el cual se resta al valioso tiempo de la instrucción.
<ul style="list-style-type: none"> El que un alumno cumpla una instrucción de un adulto está muy relacionado con la forma en que la instrucción está enmarcada y la forma en que ésta se da, como también, con las consecuencias (o la falta de consecuencias) de la instrucción.
<ul style="list-style-type: none"> Órdenes alfa: El profesor da un mínimo de órdenes claras, concretas y específicas y espera un tiempo razonable hasta que ocurra la conducta de parte del alumno Órdenes beta: el profesor dice un número excesivo de órdenes vagas, que con frecuencia transmiten sentimientos de frustración o rabia y que pueden contener muchos conjuntos de instrucciones
<ul style="list-style-type: none"> Las consecuencias positivas siempre aumentan la probabilidad de que la conducta se repita. Las consecuencias correctivas, por el contrario, disminuyen la posibilidad de que esa conducta se repita.
<ul style="list-style-type: none"> Los sistemas basados en castigos tienen consecuencias inesperadas como: más rabia, vandalismo, cimarra y abandono de la escuela.

Fuente: Sprague & Walker, 2005; Sprague & Golly, 2005.

Con esta estrategia específicamente se busca:

1. Construir participativamente, expectativas de comportamiento y de disciplina de forma positiva para todos los alumnos de establecimiento.
Las expectativas de comportamiento corresponden a aquellas conductas esperadas de los alumnos del colegio. Por ejemplo, se espera que el alumno sea “respetuoso, responsable y comprometido”, en directa relación con el perfil de alumno deseado por la escuela²⁸.
Estas expectativas se concretizan en una tabla con conductas específicas a seguir en cada área del colegio, por ejemplo, ser respetuoso en la sala de clases significa tratar bien a tus compañeros, en cambio en los pasillos significa mantener el orden y limpieza.
Con ello se pretende evitar las formulaciones negativas que prohíben realizar una determinada conducta, pero no señalan aquélla que debiera reemplazarla.
Se pretende que todo alumno sepa lo que se espera de él, y todo profesor sepa qué esperar de sus alumnos y exigir en concordancia con esto.
2. Educar las expectativas de comportamiento y disciplina a todos los alumnos y alumnas del establecimiento.
Desarrollar un plan para enseñar las expectativas de comportamiento a los alumnos de manera explícita (en clases) e implícita (modelando la conducta). Una vez establecidas las expectativas de comportamiento, es necesaria que sean transmitidas a todos los alumnos y a todos los adultos del colegio. Ello puede incluir la explicación del por qué de la regla al alumno, dar buenos y malos ejemplos de ésta y proveer de oportunidades para que los alumnos practiquen.
Se espera que los profesores y adultos del colegio enseñen las expectativas en clases, en actos cívicos, etc., y además las enseñen de manera implícita, siendo modelos de las expectativas a seguir.
3. Reforzar de forma permanente las expectativas de comportamiento y disciplina en los alumnos y alumnas del establecimiento.
Se espera que la escuela desarrolle un plan de trabajo para reforzar las conductas de los alumnos que estén de acuerdo a las expectativas de comportamiento.
Una vez que todos tengan claras las conductas a seguir, se acordará cómo recompensar a aquellos alumnos que las cumplan, de manera que repitan este comportamiento en el futuro. Los niños que no están haciendo lo que se espera de ellos, se darán cuenta de que hay consecuencias positivas si se adecuan a estas expectativas. Para ello, se considerará que las interacciones positivas con el alumno deben ser cuatro veces mayores que las negativas, creando interacciones gratificantes entre profesores y alumnos.

²⁸ Esta información debería estar descrita en el proyecto educativo institucional (PEI) del establecimiento. En caso contrario, es un buen momento para que la comunidad escolar reflexione sobre el alumno que esperan formar:

Recuadro 9 Sobre las expectativas de conducta

No olvidar que ...

- **Las expectativas de conducta fortalecen una cultura de consistencia.** Es importante que en la comunidad escolar todos los adultos (todos los educadores del establecimiento) sepan de forma precisa lo que se espera de los alumnos. Esto ayuda a fortalecer el clima escolar y a enseñar a los alumnos el "camino deseado para ellos".
- **Incluyen a todos los estudiantes para su enseñanza.** Es necesario incluir a todos los estudiantes en el plan de enseñanza para la escuela. Si los alumnos conocen lo que se espera, es más fácil para ellos tomar la decisión correcta (por ejemplo, cumplir con las solicitudes de los adultos, llevarse bien con sus pares). Los alumnos con conductas desafiantes se beneficiarán incluso más de este ambiente claro y coherente, y los profesores tendrán más oportunidades de proveer retroalimentación positiva y reaccionarán menos ante las conductas problemáticas.
- **Establecer expectativas de conducta en forma positiva.** La investigación ha determinado que los estudiantes responden mucho mejor a las solicitudes "positivas" que a las solicitudes "negativas". Por ejemplo, si se les dice "caminen en el pasillo" es más probable que obedezcan que si la instrucción es "no corran en el pasillo". La expectativa enunciada en forma negativa puede incluso estimular a los alumnos a correr. Si la expectativa se enuncia de manera positiva, los profesores pueden entregar retroalimentación positiva al ver la conducta que desean y corregir una conducta errónea de una forma más eficaz. Establecer las expectativas en términos positivos ayuda a los adultos a prestar atención a lo que quieren en lugar de lo que no quieren. Las expectativas deben enunciarse en términos conductuales, es decir, en la forma en que se observará la conducta. Por ejemplo, "los estudiantes caminarán en el pasillo", y no "los alumnos se comportarán en la escuela" o "no correr".
- **Está orientado a todo tipo de conductas.** Si podemos ayudar a los alumnos a tener conductas seguras, responsables y respetuosas, por ejemplo, ellos tendrán más probabilidades de éxito en la escuela y de mantenerse involucrados en el proceso escolar. "Sea respetuoso" se relaciona con el cumplimiento de las solicitudes del profesor y relaciones positivas con los pares y adultos. "Sea responsable" aborda el esfuerzo de la escuela, como estar listos para la clase, realizar los trabajos y mantener la escuela y el aula limpia y ordenada.
- **Expectativas conocidas por todos los alumnos y adultos.** Es común que las escuelas tengan largas listas de "reglas" en la libreta de comunicaciones o en el reglamento escolar y luego supongan que todos los alumnos y adultos las "conocen". Las escuelas deberían hacer un listado de expectativas simples, como "sea respetuoso y sea responsable", y definir cómo se observarán las conductas en los diferentes lugares de la escuela. Usted debería poder preguntar a cualquier estudiante o adulto en la escuela sobre estas expectativas y obtener una respuesta coherente. Si los alumnos no son capaces de decir rápidamente lo que se espera de ellos, no sabrán qué hacer en un momento determinado. Por otra parte, si los profesores no tienen claro lo que quieren que hagan los alumnos, tendrán más probabilidades de corregirlos punitivamente, estableciendo así una escalada de conductas de incumplimiento. Si los adultos de la escuela pueden ponerse de acuerdo y enunciar todas las expectativas de conductas específicas, los comportamientos inapropiados menores disminuirán significativamente.

Fuente: Sprague & Golly, 2005.

4. Desarrollar un plan para brindar acciones correctivas pero justas, a los alumnos que no cumplen las expectativas de comportamiento. Estas sanciones estarán previamente definidas, lo que permite una disciplina de justicia y orden. Tal como existen consecuencias positivas, los alumnos y profesores deben saber que hay sanciones para aquellos que no llevan a la práctica las expectativas designadas por el colegio. Estas sanciones estarán previamente definidas y, como se ha señalado, son conocidas por todos.

Elaborando una tabla de expectativas de comportamiento

Es de suma importancia contar con el interés y el compromiso de la escuela para el logro de los objetivos planteados, ya que la propuesta de trabajo requiere de bastante dedicación por parte de los diversos actores y recién después de un año podría verse un fruto más concreto de la intervención.

De la misma forma, si estamos hablando de establecimientos educacionales municipales, es muy importante reunirse también con el sostenedor de la escuela (que en estos casos es el municipio), para establecer alianzas colaborativas de trabajo e involucrar a este actor como un miembro más del programa de intervención.

Objetivos

- a) Establecer las expectativas de comportamiento hacia los alumnos de la escuela.

Actividades

Desarrollar expectativas de comportamiento para los alumnos es un paso inicial para cambiar la noción y forma de trabajo que existe habitualmente en temas disciplinarios y normativos, como también la manera en que interactuamos con los estudiantes al interior de la escuela.

Esto ayuda a dar consistencia a los temas formativos y disciplinarios, que los estudiantes sepan qué se espera de ellos permite a los adultos monitorear y retroalimentar las conductas deseadas.

Es importante que éste sea un tema de preocupación de todo el establecimiento y que se logre cierto consenso en esta materia. Las conductas deseadas deben enseñarse, además, a lo largo de todo el año escolar y en toda la comunidad educativa, con el fin de obtener los resultados deseados. Por el sólo hecho de establecer y definir, e incluso hacer visibles las conductas deseadas, no se garantiza su éxito, sino que se requiere de un plan de actividades a lo largo del año. Por eso, es importante que los educadores estén enseñando y reforzando las conductas deseadas directamente y de forma permanente, modelándolas, haciendo un monitoreo permanente y entregando retroalimentación positiva.

74

Ejercicio para establecer expectativas de comportamiento.

El ejercicio consiste en definir 3 ó 4 expectativas de comportamiento que se quieran inculcar en los alumnos del colegio. La idea es tomar el proyecto educativo institucional (PEI) del colegio y ver si éste las explicita, particularmente el perfil del alumno. Algunas expectativas asociadas a los valores del PEI pueden ser; "ser responsable, respetuoso, honorable, solidario, etc."

El ejercicio implica describir en conductas concretas, observables, verificables, puestas en positivo, los valores antes identificados como prioritarios para el perfil de alumno de la escuela. En el fondo, se pretende que luego de haber definido expectativas que les parecen prioritarias para su escuela, puedan concretarlas en actitudes y comportamientos que los alumnos deben tener en cada lugar del colegio.

Recuadro 10 Expectativas de comportamiento ¿cuáles son los valores más importantes para el establecimiento?

Valor	Escuela	Sala de clases
Respetuoso	Camina por los pasillos.	Usa los materiales de forma apropiada.
Expectativa 2		
Expectativa 3		

Tabla 13 Matriz ¿Cuáles son los lugares en los cuales queremos promover la conducta deseada?

Área colegio	Valor 1	Valor 2	Valor 3
Lugar 1			
Lugar 2			
Lugar 3			

Tabla 14 Ejemplo tabla de expectativas

Área colegio	Seguridad	Respeto	Responsabilidad
Salas de clases	<ul style="list-style-type: none"> -Mantén tus manos, pies y objetos junto a ti. -Usa los materiales de forma apropiada. -Pide permiso antes de salir. 	<ul style="list-style-type: none"> -Trata a los demás con respeto. -Sigue las instrucciones y tareas durante la hora de clases. 	<ul style="list-style-type: none"> - Debes estar preparado y a tiempo. -Haz tus tareas. -Deja todo limpio.
Patios	<ul style="list-style-type: none"> -Quédate dentro de los límites permitidos en el colegio. -Debes estar atento a las actividades o juegos alrededor tuyo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Juega limpio y sin trampas. -Incluye a todos los que quieran participar. -Usa un lenguaje apropiado. -Sigue las instrucciones de los adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Camina por los pasillos. -Quédate en el área determinada.
Pasillos	<ul style="list-style-type: none"> -Camina por la derecha. -Camina solamente. -Deja pasar a los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> -Usa un lenguaje apropiado. -Sigue las instrucciones de los adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Camina por los pasillos.
Baños	<ul style="list-style-type: none"> -Mantén el agua en el lavamanos. -Lávate las manos. -Bota los papeles al basurero. 	<ul style="list-style-type: none"> -Toca la puerta antes de entrar. -Respetar la privacidad de los demás. -Habla en voz baja. 	<ul style="list-style-type: none"> -Tira la cadena. -Vuelve a clases puntualmente. -Usa un pase para ir al baño.
Comedor	<ul style="list-style-type: none"> -Mantén la comida en bandejas y junto a ti. -Quédate sentado y mirando hacia la mesa. -Camina de un lugar a otro. 	<ul style="list-style-type: none"> -Acepta que cualquiera se siente al lado tuyo. -Habla en voz baja. 	<ul style="list-style-type: none"> -Haz la fila. -Usa el basurero. -Quédate en tu asiento.
Paseos	<ul style="list-style-type: none"> -Espera las indicaciones de un adulto. 	<ul style="list-style-type: none"> -Quédate sentado. 	<ul style="list-style-type: none"> -Cuida tus cosas personales y de la escuela.

Fuente: Elaboración propia.

La propuesta implica hacer el ejercicio para distintos lugares del establecimiento, y no sólo la sala de clases.

Construir una estrategia de difusión y apropiación de las expectativas de comportamiento.

Una vez que se tiene construida la tabla de expectativas de comportamiento para los alumnos de la escuela, es necesario darla a conocer a la comunidad educativa.

Para estos fines se invita a construir un “plan de difusión” con el equipo coordinador. Dada la importancia de las variables culturales de cada escuela, es relevante dar un sello propio a cada unidad educativa en la forma en que se darán a conocer las expectativas. Para ayudar al equipo coordinador se les invita a llenar la siguiente tabla:

Qué comunicar	A quién	Cómo	Cuándo	Responsable
1.				
2.				
3.				

Por medio de esta tabla se pretenden abordar las diferentes instancias de difusión de las estrategias, y en particular, de las expectativas de comportamiento.

Es de vital importancia supervisar la ejecución de este plan por parte del equipo coordinador, para el logro de los objetivos del programa.

Después de haber difundido masivamente las expectativas de comportamiento, a través de distintos medios y lugares, es necesario enseñar, a todos los actores de la comunidad escolar, qué se espera del buen comportamiento de los alumnos, en un trabajo sistemático y constante en el tiempo, y en distintos niveles.

Una vez definidas las expectativas de comportamiento hacia los alumnos, éstas deben ser enseñadas directamente.

Las estrategias para enseñar las expectativas de comportamiento son las mismas que para enseñar lectura, matemáticas, física o música.

Para tales efectos es necesario construir el plan de enseñanza. Se invita al equipo a completar la siguiente tabla (Tabla 15 Plan de enseñanza de expectativas de comportamiento), que da continuidad a lo que ya se ha trabajado.

Tabla 15 Plan de enseñanza de expectativas de comportamiento

Sector escuela	Expectativa	Actividades	Nivel	Fechas	Responsable

El objetivo es que cada escuela pueda desarrollar las actividades que encuentre más pertinentes con su propia cultura escolar.

Resultará clave el posterior monitoreo por parte del equipo coordinador, para velar por el cumplimiento efectivo de las actividades comprometidas.

Conceptos claves del plan de enseñanza

Para apoyar al equipo en la construcción de su plan de trabajo, se entregan algunas recomendaciones generales para tener en cuenta a la hora de enseñar las expectativas.

Recuadro 11 Cómo enseñar las expectativas de conducta

Qué hacer:
<ul style="list-style-type: none"> - Enseñar con múltiples ejemplos. - Enseñar en el lugar en que están ocurriendo los problemas. - Otorgar frecuentes oportunidades para practicar. - Hacer correcciones útiles. - Reforzar positivamente. - Monitorear el logro del éxito. - Repasar y recordar las expectativas de comportamiento regularmente. - Ser modelos de las expectativas esperadas en todas las interacciones con los estudiantes y adultos.

Fuente: Elaboración propia.

Enseñar las expectativas de comportamiento implica hacer demostraciones y ser modelos de aquellas conductas, ensayarlas con los alumnos de manera guiada, corregirlas y repasarlas regularmente. Para reforzar su logro, se deben dar ejemplos positivos y negativos de aquellas expectativas.

Ejemplo: Plan de enseñanza de expectativas de comportamiento

Contenidos

- Sectores de la escuela.
- 3 expectativas de comportamiento.
- Actividades de enseñanza
- Fechas de cumplimiento
- Responsable

Tabla 16 Ejemplo plan de enseñanza

Sector escuela	Expectativa	Actividades	Nivel	Fechas	Responsable
Pacios	Responsabilidad	1. Recordar el concepto en todas las formaciones.	Todos los niveles	Marzo a diciembre	Director
		2. Dibujar patios "limpios".	kinder y 1° Ciclo	1° semestre	Jefe UTP
		3. Brigada Semaneros Pacios.	2° Ciclo y E. Media	2° semestre	Inspector General
		4. Taller para profesores	Todo nivel	3er Consejo profesores	Jefe UTP

Fuente: Elaboración propia.

El objetivo de esta segunda parte del diseño del plan es construir un cronograma de trabajo, sobre la base del plan ya elaborado.

Una vez que se ha establecido cómo enseñar las expectativas de comportamiento a los alumnos, es importante establecer los tiempos para enseñarlas. Es común enseñar las expectativas al comienzo del año escolar, pero los comportamientos esperados sólo se mantendrán si se enseñan y refuerzan regularmente. Es recomendable que haya una actividad semanal sobre las expectativas de comportamiento.

A continuación se presenta un ejemplo de un programa anual para enseñar las expectativas de comportamiento:

Tabla 17 Cronograma plan de enseñanza

Semana	Fecha	Contenido
Semana 1	06-mar	Tabla de expectativas de comportamiento
Semana 2	13-mar	Repeticón semana 1
Semana 3	20-mar	Repeticón semana 1
Semana 4	27-mar	Todas las áreas comunes
Semana 5	03-abr	Cafetería
Semana 6	10-abr	Patios
Semana 7	17-abr	Se suspende por feriado
Semana 8	24-abr	Pasillos
Semana 9	01-may	Se suspende por feriado
Semana 10	08-may	Baños
Semana 11	15-may	Sala de clases
Semana 12	22-may	Se suspende por feriado
Semana 13	29-may	En formación
Semana 14	05-jun	Biblioteca
Semana 15	12-jun	Se suspende por feriado
Semana 16	19-jun	Eventos especiales
Semana 17	26-jun	Se suspende por feriado
Semana 18	03-jul	Dirección
Vacaciones invierno		
Semana 19	24-jul	Repaso semana 1
Semana 20	31-jul	Repaso semana 1
Semana 21	07-ago	Repaso semana 1
Semana 22	14-ago	Se suspende por feriado
Semana 23	21-ago	Todas las áreas comunes
Semana 24	28-ago	Cafetería
Semana 25	04-sep	Patios
Semana 26	11-sep	Pasillos
Fiestas patrias		
Semana 27	25-sep	Baños
Semana 28	02-oct	Sala de clases
Semana 29	09-oct	Se suspende por feriado
Semana 30	16-oct	En formación
Semana 31	23-oct	Biblioteca
Semana 32	30-oct	Se suspende por feriado
Semana 33	06-nov	Eventos especiales
Semana 34	13-nov	Dirección
Semana 35	20-nov	Áreas restringidas
Semana 36	27-nov	Repaso

Fuente: Elaboración propia.

Al igual que en las sesiones anteriores, se invita al equipo a construir un plan de refuerzo, coherente con el plan de enseñanza de las expectativas. En este punto se agrega un nuevo dato complementario, relacionado con el destinatario de los refuerzos. Dependiendo de lo que esté promoviendo la escuela, se invita a pensar los refuerzos en distintos niveles: individual, grupal y escolar.

Recuadro 12 Formato plan de enseñanza

Sector escuela	Expectativa	Actividades	Nivel	Refuerzo	Responsable

La idea es construir un plan para uniformar las actividades al interior de la escuela, darle continuidad y coherencia y para impactar con mayor profundidad en el comportamiento de los alumnos.

Material de apoyo

“Estimado profesor, le pedimos que complete la siguiente tabla con actividades que permitan educar las expectativas de comportamiento”.

Tabla 18 Expectativas de conducta por lugar de la escuela

Sector Escuela	Expectativa	Actividades	Nivel	Responsable
Sala de clases	Expectativa 1			
	Expectativa 2			
	Expectativa 3			
Otros lugares	Expectativa 1			
	Expectativa 2			
	Expectativa 3			



Documentos a entregar sistema de disciplina...

Qué hacer cuando las expectativas se cumplen.

Sistema de reconocimiento y refuerzo positivo en el colegio (Sprague & Golly, 2005)

Es común centrarse en parar los comportamientos disruptivos en clases o en los castigos, pero los estudiantes con comportamiento desafiante no progresarán hasta que se les enseñe habilidades que aumenten su capacidad de funcionar exitosamente en el colegio. Al comienzo parece paradójal, pero si un alumno destaca por portarse bien o mal, recibe la atención del profesor, lo cual produce un incremento o intensificación de dicha conducta. Por ejemplo, si algunos estudiantes se están portando mal y usted constantemente los reta, ellos se portarán aún peor. Es mejor cuando un alumno está siendo responsable o respetuoso, felicitarlo y reforzarlo, para que mantenga esa conducta.

Hacer visibles las expectativas en la escuela como estrategia única, no produce efecto en los malos comportamientos de los alumnos, es necesario que éstas se enseñen, y la única manera para que un sistema de refuerzo funcione, es que haya consistencia entre los adultos del colegio.

Características del sistema de refuerzo positivo

El reconocimiento debería ser público. Las investigaciones muestran que el reconocimiento público tiene un importante efecto de modelaje. Cuando los estudiantes ven que sus pares son reconocidos por sus buenos comportamientos, se motivarán a hacer lo mismo. En estudiantes de más edad, puede que el reconocimiento público no funcione, porque algunos prefieren un reconocimiento privado.

Use reconocimientos y recompensas que los estudiantes quieran. Una buena manera de saber qué quieren, es pedirles que participen en la creación del programa de reconocimiento y observar su comportamiento cuando los reconocimientos se aplican. Si no los motiva, es tiempo de buscar otros métodos. Además, la variedad en el sistema de reconocimiento aumenta su valor.

Reconozca el trabajo de los profesores también. Los profesores también se pueden beneficiar del reconocimiento por su trabajo en el programa.

Aumente el reconocimiento durante períodos de mayor estrés. Hay tiempos escolares durante los cuales los estudiantes se ponen más desafiantes (antes de vacaciones o pruebas). Es recomendable que se enseñen los comportamientos esperados nuevamente, se aumente el reconocimiento y el monitoreo durante estos períodos.

Enseñe los comportamientos nuevamente si las cosas no andan bien. Incluso los mejores sistemas no son perfectos. Si nota un punto problemático, siga el mismo esquema anterior: enseñe nuevamente, aumente el refuerzo y monitoree constantemente.

Recuadro 13 Notas sobre el comportamiento**Recuerde....**

- Mientras más atención pone al comportamiento (bueno o malo), más se intensifica éste.
- La consistencia entre adultos es la única manera para que un sistema de refuerzo funcione.
- Implemente el sistema de refuerzo en todo el colegio y para todos los estudiantes.
- Utilice el reconocimiento público para modelar la conducta ante otros estudiantes.
- Use reconocimientos y recompensas que los estudiantes quieran.
- ¡Reconozca el trabajo de los profesores también!, es decir también refuerce positivamente.
- Aumente el reconocimiento durante períodos de mayor estrés.
- Enseñe los comportamientos nuevamente si las cosas no andan bien.
- Use variadas estrategias de refuerzo positivo.

Fuente: Sprague & Golly, 2005.

Lo que todos debieran saber del premio y refuerzo (Sprague & Golly, 2005)

1. ¿Debieran los niños saber qué se espera de ellos y cómo comportarse?
Si se reconoce un comportamiento como positivo, es más probable que ocurra nuevamente. Si se ignora un comportamiento será menos probable que se repita. Ningún comportamiento positivo debe darse por sentado o podrá disminuir, independientemente de la edad del estudiante.
2. Premiar no se siente como algo natural. ¿No pensarán los niños que no es en serio?
Si no está acostumbrado a premiar, lo sentirá poco natural al comienzo, pero mientras más premie, más natural se sentirá. Si premia el buen comportamiento que verdaderamente ha ocurrido, no hay nada falso en ello.
3. ¿No es el premio algo coercitivo y manipulador?
El propósito de premiar es reforzar y aumentar la conducta positiva con conocimiento del alumno. El premio ayuda a definir claramente las expectativas para que los estudiantes las alcancen con éxito. ¡Ayudar a los alumnos a tener éxito es algo positivo!
4. ¿No es dar un premio a los estudiantes como sobornarlos para que hagan lo que uno quiere que hagan?
Un soborno intenta influenciar o persuadir a alguien para producir un comportamiento deseado que aún no ocurre, mientras que un premio refuerza el comportamiento deseado que ya ha ocurrido. El premio se otorga cuando el comportamiento ya ha ocurrido.
5. ¿Los estudiantes no se harán dependientes de los refuerzos tangibles? ¿Los premios externos no disminuyen la motivación intrínseca?
Los refuerzos tangibles deben ir acompañados de refuerzo social. Si un mensaje que reconoce el esfuerzo del estudiante por ser responsable, se acompaña de un premio, la motivación intrínseca se fortalecerá.
6. ¿No debieran guardarse los premios para logros especiales?
Eso comunica que los esfuerzos de cada día no cuentan. Pequeños pasos en el camino al éxito (por ejemplo hacer la tarea), también necesitan ser reconocidos y reforzados.
7. ¿Dónde podría obtener el dinero para todos esos premios?
Los refuerzos tangibles no necesitan ser muy caros. A medida que los estudiantes

aprenden el comportamiento deseado, los refuerzos tangibles pueden disminuirse. Los premios pueden ser privilegios también, como salir a almorzar primero o tener tiempo extra en el computador:

8. ¿Los estudiantes mayores también necesitan premios?
 Todos, incluso adultos, necesitan ser reconocidos y recompensados por sus esfuerzos. Los estudiantes de todas las edades necesitan reconocimiento, premio y recompensa, particularmente durante la difícil transición a la adolescencia.

Creando un sistema de refuerzo positivo...

Los estudiantes pueden motivarse con:

- 1) Atención del adulto.
- 2) Atención de los pares.
- 3) Eludir una actividad o tarea.
- 4) Algo tangible.
- 5) Beneficiarse con no hacer una tarea o actividad obligatoria.

Tabla 19 Ejemplo plan de refuerzo de conductas esperadas para los alumnos

A quien refuerza / Sistema de refuerzo	Individuos	Clase completa	Todo el colegio	Padres	Profesores y no-docentes
1. Conversación con directivos por buen comportamiento.	×	×			×
2. Llamados a casa por buen comportamiento.	×			×	
3. Anotaciones positivas en el libro de clases.	×	×		×	
4. Cupones (ticket dos por uno para el cine).	×	×		×	
5. Cupones para actividades (recreo extra).	×	×			×
6. Actividades por el buen comportamiento o paseos.	×	×	×		
7. Reconocimiento vía medios (micrófono, diario).	×	×	×		
8. Tarjeta postal enviada a casa.	×	×		×	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 20 Tabla de refuerzos positivos para nuestro colegio...

A quien Refuerza / Sistema de refuerzo	Individuos	Clase completa	Todo el colegio	Padres	Profesores y no-docentes

Qué hacer cuando las expectativas no se cumplen

Hasta el momento el equipo coordinador ha construido un plan de expectativas para distintos sectores del establecimiento y otro plan con un sistema de refuerzos asociados para las conductas deseadas.

Se invitará al equipo a desarrollar un plan de sanciones asociadas al incumplimiento de las expectativas, de acuerdo a la realidad del establecimiento, su reglamento escolar y en particular a las expectativas definidas por cada escuela.

De esta forma, se invita a trabajar en la siguiente tabla (Tabla 21 Expectativas de conducta, faltas, sanciones por lugar de la escuela), la cual contempla los sectores de la escuela, las expectativas de comportamiento y los niveles correspondientes a los cuales está dirigida.

La idea es definir las faltas y sanciones asociadas respectivamente, con las expectativas de comportamiento.

Tabla 21 Expectativas de conducta, faltas, sanciones por lugar de la escuela

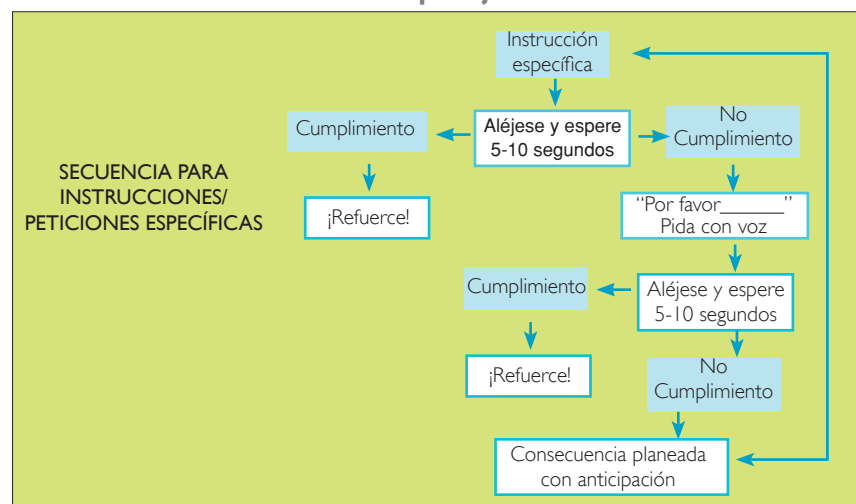
Sector escuela	Expectativa – falta	Nivel	Sanción	Responsable

Recuadro 14 Ejemplo plan de sanciones

Sector escuela	Expectativa – falta	Nivel	Sanción	Responsable
Patios	Pelear en el patio con un compañero	Todos los niveles	Envío a inspectoría. Después de 3 envíos a inspectoría por el mismo motivo, se citará al apoderado.	Paradocentes - Inspector de Patio

Se invita al equipo a mirar en qué estado se encuentra su reglamento escolar – manual de convivencia y a retroalimentar su normativa sobre la base del trabajo realizado con la ejecución del programa.

Recuadro 15 Correcciones firmes pero justas



Fuente: Sprague, 2005.

Por ejemplo, cuando nos enfrentamos a una situación de indisciplina, es importante ser consistente con los principios de retroalimentación positiva con los alumnos y manejar la situación de forma adecuada. Así, cuando se desea monitorear un comportamiento, es importante entregar una instrucción clara, señalando de forma concreta lo que se espera que haga el alumno. Luego hay que alejarse y dar la oportunidad al menor para que cumpla. Cuando esto suceda, refuerce y, en caso contrario, reitere el pedido de forma calmada y precisa. Se puede dar una nueva oportunidad, y recién entonces aplicar la consecuencia, que debe estar planeada con anticipación.



4. Sistema de información para orientar la toma de decisiones: Registro conductual.

Uno de los elementos que marcan la diferencia en el quehacer de cualquier establecimiento educacional -e incluso en cualquier organización- es la forma como se trabaja, estableciendo jerarquías, prioridades y áreas estratégicas, enfocándose en dar cumplimiento a su misión.

Para poder obtener información relevante, pertinente y válida, es necesario contar con sistemas de información, en los cuales los datos que maneja la escuela estén procesados y sean útiles para poder mejorar el quehacer profesional, específicamente en relación con la convivencia escolar:

Los programas efectivos de apoyo al estudiante monitorean el desempeño de los alumnos de forma periódica, actualizando dichos datos, transformándolos en información que permita orientar la toma de decisiones. Para ser realmente útiles, los sistemas de información requieren de:

- Exhaustivas definiciones mutuamente excluyentes de los comportamientos que se quieren relevar.
- Instalar procedimientos que faciliten el levantamiento, almacenamiento y manipulación de los datos recopilados.
- Procedimientos para tomar decisiones basados en información y acciones planificadas pertinentes.

Un ejemplo de un sistema de manejo de datos efectivo y eficiente es el "School Wide Information System",²⁹ (SWIS). El sistema de información que propone, está basado en un sistema informático de base de datos y manejo de información, el cual trabaja con una importante cantidad de establecimientos educacionales de Estados Unidos, asesorando la mantención de sus bases de datos e información disciplinaria e institucional (Sugai, 2007). 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 problemas conductuales (*discipline referrals*) y transformarlos en información útil para la escuela, con el propósito de diseñar intervenciones pertinentes a lo que sucede en el establecimiento.

²⁹ Esta información está basada en www.swis.org

Este sistema de información es usado para mejorar el comportamiento en los distintos niveles de las escuelas. Su propósito es proveer al personal de la escuela de la información exacta, oportuna y práctica para tomar decisiones sobre la disciplina del establecimiento.

¿Cómo funciona?

El personal de la escuela, en forma sistemática y rigurosa, recoge información sobre acontecimientos de disciplina en el establecimiento (Ej: derivaciones a inspectoría, comportamiento en clases, anotaciones en el libro de clases, etc.), ingresando los datos a través del software del programa. Con esto, el SWIS proporciona resúmenes de esta información, los que pueden ser utilizados en el diseño de intervenciones con estudiantes, grupos de alumnos, o la totalidad de ellos.

Hay tres elementos centrales en el SWIS, a saber:

- (a) Recopilación de la información,
- (b) Aplicación informática para la entrada de los datos y resúmenes, y
- (c) Uso de la información para la toma de decisiones.

a) Recopilación de la información:

La primera etapa del SWIS consiste en recopilar información relacionada con el comportamiento de los alumnos. El programa es flexible, ya que permite que las escuelas adapten la información que desean ingresar, de acuerdo a sus necesidades particulares.

Hay, sin embargo, ciertos criterios importantes y una lista recomendada de problemas de comportamiento. Estos criterios velan por que las categorías usadas dentro de una escuela sean excluyentes unas de otras para no replicar la información. Un problema de comportamiento, por ejemplo, no puede estar presente en más de una categoría.

b) Aplicación informática de datos y resúmenes:

Los datos que va recopilando la escuela son incorporados por el personal del establecimiento a diario -o semanalmente- en la misma base de datos. Desde cada escuela se ingresan al mismo programa los datos por medio de Internet.

La aplicación informática SWIS es muy eficiente ya que, por medio de procedimientos fáciles, se pueden conocer los problemas de disciplina de cada escuela. La información está inmediatamente disponible en tablas o gráficos de barra (histogramas), para hacer uso de ella cuando sea necesario. Por ejemplo, se puede acceder a gráficos de distintos años y comparar el número total de alumnos derivados a inspectoría en cada período, de manera de evaluar el progreso del presente año.

c) Uso de la información para la toma de decisión:

El objetivo final del SWIS es proporcionar información necesaria y válida al personal de la escuela, para que éste pueda tomar decisiones más informadas y más eficaces en el diseño de intervenciones en relación con la convivencia escolar.

Se espera que cada escuela pueda tomar decisiones en torno a:

- Diseño y monitoreo de intervenciones de convivencia escolar.
- Identificación de las áreas más problemáticas de la escuela (patios, cafetería, baños, etc.).
- Creación de sistemas individuales y grupales de ayuda para aquellos estudiantes que lo requieran.

¿Por qué usar un sistema de información conductual? (Sugai, 2007).

- a. Permite identificar de forma más precisa las necesidades y los problemas relacionados. Ya no sólo se puede conocer la cantidad de problemas de conducta que se dan diariamente, sino que también uno puede empezar a relevar horarios, razones, lugares, motivaciones, actores involucrados, etc.
- b. Los pasos de recolección de información se han perfeccionado y simplificado para facilitar la tarea de quienes toman decisiones en la escuela.
- c. Sobre la base de la experiencia, las escuelas han aprendido que, cuando recolectan información, sus intervenciones resultan ser más precisas, contextuales y pertinentes, además de efectivas.

Los profesores de la escuela, ¿perciben los mismos problemas? Si no es así, ¿por qué ven distintos problemas cada uno? ¿Son los mismos procedimientos? Si no es así, ¿por qué no son los mismos procedimientos? ¿Es posible definir el problema más grave? ¿Es posible identificar el lugar más inseguro de la escuela? ¿Se sabe a qué hora, que día y en qué mes hay más problemas de convivencia?

Las preguntas anteriores dan cuenta de lo complejo que resulta promover una práctica disciplinaria consistente en el establecimiento. Por medio de un sistema riguroso y preciso, esta información puede estar sistematizada y ordenada, de tal forma que sepamos más sobre lo que ocurre al interior de la escuela. Y, más importante aún, tomar decisiones sobre la base de esa información.

88

Desde la experiencia del SWIS se ha visto que cuando los equipos de una escuela implementan un sistema de información de la disciplina oportuna y exacta, identifican sus problemas de forma temprana, solucionan sus problemas de manera más eficaz, y al mismo tiempo, logran ser más precisos.

Se presenta a continuación una propuesta metodológica para implementar una adaptación del SWIS en cualquier escuela.

Se mantendrá la misma lógica del SWIS, pero adaptada a las variables propias de las escuelas nacionales, buscando convertirse en una herramienta de soporte de la gestión de la convivencia escolar, que impacte positivamente en la convivencia entre los alumnos del establecimiento.

Cómo instalar un sistema de registro en la escuela

Objetivo general

Desarrollar un sistema de información conductual de los alumnos de la escuela, para fortalecer la gestión escolar del establecimiento, e impactar positivamente en su convivencia escolar.

Lo que se busca es poder contar con un sistema de información que alimente a los equipos directivos de las escuelas, para conocer en detalle las variables críticas del comportamiento de sus alumnos y apoyar la formulación de intervenciones para el establecimiento.

Objetivos específicos

1. Capacitar al personal de la escuela en las competencias y conocimientos básicos necesarios para conocer y sistematizar los problemas disciplinarios del establecimiento. Se espera que cada escuela, a través de un equipo de profesionales, sea capaz de implementar una metodología que le permita transformar los datos que manejan sobre sus problemas de convivencia, en información útil para su trabajo.
2. Instalar en la escuela un sistema de manejo de información sobre los problemas de disciplina dentro de la convivencia escolar.
Un equipo capacitado en cada escuela será capaz de instalar un sistema de información, pertinente con su realidad y sus necesidades, para orientar su trabajo y hacerlo más eficiente.
3. Obtener información acerca del funcionamiento del sistema disciplinario de expectativas de comportamiento esperadas para los alumnos
Por medio de la instalación del sistema de información será posible monitorear el grado de cumplimiento de las expectativas de comportamiento en la escuela, para conocer su estado de avance y evaluar su impacto.

Para el logro de los objetivos antes planteados se propone la ejecución de las siguientes actividades, dirigidas por el equipo coordinador³⁰, responsable del diseño y ejecución del sistema.

Es importante adaptar el sistema de información a las necesidades particulares de la escuela y que se transforme en un real apoyo al quehacer del establecimiento, y no simplemente “en un trabajo más que recargue el ya existente”.

Es de vital importancia contar con el interés de la escuela para el logro de los objetivos planteados, ya que la instalación del sistema tomará tiempo y dedicación por parte de los diversos actores, entre otras razones, por ser una nueva metodología de trabajo.

El trabajo constará de tres fases secuenciales para facilitar su implementación en toda la unidad educativa.

Construcción de un sistema de registro propio

Para construir un sistema propio se propone un trabajo de tres etapas:

1. Diseño del instrumento.
La primera parte del trabajo está centrada en la construcción del sistema de información, identificando las variables que serán analizadas y la forma en que se recopilará la información en la escuela. Se definirán los actores que serán responsables del sistema y la forma e instancias en que participará el resto de la comunidad escolar.
2. Uso del Instrumento.
Una vez construido el instrumento, se da inicio a la ejecución de los procedimientos necesarios para el levantamiento de información de todo el sistema. La idea es partir con una marcha blanca, o con una población más pequeña -piloto- para facilitar el manejo de información.

³⁰ Se puede trabajar con el mismo equipo coordinador de todo el programa, o con algunos representantes de éste. Dadas las características de las escuelas, y de la forma en que se estructuran y organizan, se recomienda que asuma un destacado liderazgo en esta materia la Inspectoría general de cada establecimiento.

- Evaluación y retroalimentación del instrumento.
Antes del término de todo el programa, se recomienda evaluar la implementación y el uso de todo el sistema, para hacer las reformulaciones que sean necesarias al instrumento, y perfeccionar el sistema de información.

Tabla 22 Etapas del diseño del sistema de información

Fase	Actividades	Temas
Diseño del instrumento	Problemas y procedimientos de convivencia entre los alumnos	Identificar cuáles son los problemas de convivencia habituales de la escuela, y los procedimientos que se implementan al respecto.
	Planilla de problemas y procedimientos	Después de haber definido los problemas de la escuela y los procedimientos relacionados, se construye una planilla (excel) para ingresar la información, se define la categorización de los problemas y los procedimientos que se llevarán a cabo.
Uso del instrumento	Encuentro, supervisión y acompañamiento.	Se describe un formato de trabajo para supervisar y apoyar el uso del sistema de registro.
Evaluación del instrumento	Construcción de informes finales, reformulaciones al instrumento y a los procedimientos	Al cabo de un año, en la última etapa del sistema de información, se trabaja con el equipo coordinador en la construcción de informes finales sobre la base de la implementación del sistema a lo largo del proyecto. La idea es alinear estos informes con los objetivos de todo el proyecto.

I. Diseño del instrumento

Para comenzar el diseño del instrumento, es importante identificar el contenido y la información que serán utilizados para el sistema de información. Para tales efectos, revisar los problemas de conducta al interior de la escuela puede ser un buen comienzo. Para ello, se pide al profesor que complete el siguiente cuadro para saber más sobre la convivencia de su escuela

Tabla 23 Detalle de problemas disciplinarios en la escuela

Problemas conductuales	Lugar de la escuela	Frecuencia	Procedimiento habitual	Hora, día, semana, mes, año	Curso, nivel o ciclo

Planilla de problemas y procedimientos

Una vez que se define la información a registrar, se construye la planilla para cada uno de los problemas y procedimientos que serán necesarios para implementarla.

Tabla 24 Ejemplo planilla registro envíos a inspectoría

Planilla envíos a inspectoría (ejemplo)							
Alumno	Curso	Quién deriva	Fecha	Hora	Lugar del acontecimiento	Causa de derivación	Decisión tomada
	7b	Profe 3	7	5 Hora	Sala de clases	Lenguaje abusivo	Citación
	8a	Profe 2	3	4 Hora	Patio 1	Comportamiento disruptivo	Conversación
	1b	Profe 3	24	13 Hora	Patio 2	Uso o posesión armas	Papeleta
	2a	Paradoce 3	6	5 Hora	Patio 1	Conducta desafiante	Citación
	1a	Profe 2	1	1 Hora	Patio 3	Contacto físico inapropiado	Citación
	2a	Profe 4	7	3 Hora	Patio 1	Uso o posesión tabaco	Conversación
	3a	Profe 3	14	6 Hora	Baño 2	Uso o posesión armas	Conversación
	1b	Profe 12	6	5 Hora	Patio 2	Lenguaje inapropiado	Suspensión
	1a	Profe 1	24	5 Hora	Patio 2	Contacto físico inapropiado	Citación
	2a	Profe 3	2	12 Hora	Pasillos	Contacto físico grave	Citación
	2a	Paradoce 1	4	2 Hora	Patio 2	Lenguaje inapropiado	Citación
	1b	Profe 1	26	3 Hora	Sala de clases	Contacto físico inapropiado	Conversación
	4a	Paradoce 2	3	6 Hora	Patio 1	Lenguaje abusivo	Conversación
	8a	Profe 3	2	6 Hora	Comedor	Lenguaje abusivo	Conversación

Fuente: Elaboración propia.

Recuadro 16 Ejemplo registro anotaciones libro de clases

Anotaciones en el libro de clases						
Alumno	Curso	Día Mes	Hora	Subsector / Profesor	Causa de anotación (Problema)	Otros involucrados
	2a	4	5 Hora	Matemáticas	Conducta desafiante / falta de respeto	

Fuente: Elaboración propia.

2. Uso del instrumento

La primera etapa de supervisión y acompañamiento instala diferentes clases de registros en la escuela. El desafío posterior consiste en poder usar esta información permanentemente en la escuela para monitorear la gestión de la disciplina a cargo del equipo coordinador:

De esta forma se propone una revisión mensual del registro con la información que se ha recopilado desde el sistema de información. En el recuadro siguiente (Recuadro 17 Ejemplo registros de información) se puede ver un ejemplo³¹.

³¹ Esto es un ejemplo ficticio de información registrada por una escuela al cabo de un mes tomando como base los envíos a inspectoría por problemas conductuales.

Recuadro 17 Ejemplo registros de información

Curso	Frecuencia total	Registro de derivaciones a inspección			
5 ° B	28				
8 ° B	28				
2 ° B	26				
3 ° D	23				
4° C	23				
3 ° A	21				
7 ° C	21				
8 ° D	19				
3° A	19				
		Lugar	Frecuencia	Causa de derivación	Frec. total
		acontecimiento	total	Pelea	119
		Sala de clases	144	Conducta desafiante / falta de respeto	115
		Patio central	86	Molesta	30
		Patio posterior	59	Comportamiento disruptivo	20
		Patio lateral	33	Lenguaje inapropiado	19

Fuente: Elaboración propia.

Las tablas de frecuencia antes descritas empiezan a relevar información para gestionar la disciplina de la escuela. Es decir, de cada tabla se pueden obtener conclusiones que orienten planes remediales focalizados sobre el tema. Por ejemplo, se puede observar una concentración en algunos cursos de los problemas de disciplina, se sabe dónde ocurren la mayor parte de los problemas y el motivo por el cual los alumnos han sido enviados a la inspección. De acuerdo a esto, se pueden ejecutar estrategias de apoyo en la sala de clases, en especial de aquellos cursos que presentan “más problemas”.

Con un ejercicio como el anterior, se facilita la gestión de la disciplina en la escuela, donde hay un monitoreo constante de los “problemas de conducta” del establecimiento. Ahora bien, Paz Educa está centrado en promover una conducta deseada, por lo tanto, es de suma importancia promover una retroalimentación constante de las expectativas de conducta y no centrarse únicamente en aquellos casos que pueden estar presentando más problemas disciplinarios.

3. Evaluación y retroalimentación del instrumento

¿Cómo ha funcionado el sistema de información y registro en la escuela? ¿Es necesario hacer reformulaciones al instrumento?

Según lo trabajado con el equipo durante todo el programa, y con toda la información que ya se tiene, se puede trabajar en un informe de proceso o final de todo el sistema.

Para tales efectos se define:

- Variables a calcular:
- Cómo calcular esas variables.
- Información para evaluar la ejecución de todo el programa.
- A quién informar:
- Cómo informar:

Después de trabajar en el informe, se invita al equipo a elaborar en forma conjunta el diseño de planes remediales en base a la información obtenida. Como guía de la actividad, se invita a trabajar sobre la base de las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es problema?
- ¿Cómo se explica el problema?
- ¿Cuál es nuestra evidencia?

- ¿Qué queremos lograr?
- ¿Cómo lo queremos lograr?
- ¿Por cuánto tiempo?
- ¿Con quiénes?
- ¿Cómo sabremos que lo hemos conseguido?

Algunas consideraciones sobre el sistema de registro

El sistema de información es un apoyo a la gestión del establecimiento, ya que permite orientar la toma de decisiones sobre la base de la evidencia. Esto es una forma de levantar información relevante para que la escuela pueda dirigir de mejor forma su quehacer.

Sin embargo, lo más importante del sistema de información no son los datos que se obtienen, sino lo que hace el establecimiento con este insumo. El objetivo final del SWIS es orientar la toma de decisiones de la escuela, según sus necesidades y problemas específicos. De esta forma, el sistema de registro es una herramienta de gestión para la labor educativa, fortaleciendo la pertinencia y efectividad de las actividades planificadas.

Es importante que el equipo pueda ir retroalimentando permanentemente el sistema de registro, de acuerdo a su realidad particular; sus metas como organización y las necesidades que se vayan identificando, con el fin de perfeccionar su quehacer.

Una vez instalado el sistema en el establecimiento, se podrá también medir los avances de la ejecución del programa, al evaluar qué pasa con los problemas de comportamiento en el tiempo, ya sea en los libros de clases o con los envíos a inspectoría.

Como se ha visto, la información levantada permitirá establecer de forma más precisa los problemas de comportamiento que se presentan en la escuela. De la misma forma, se irán identificando algunos casos más complejos que otros, ya sea por la frecuencia o por la magnitud de los mismos. Sin embargo, es importante evitar una estigmatización de estos alumnos, tildándolos de "niños-problema". Serán estos alumnos los que requerirán de un apoyo más intenso y especializado, dependiendo de los problemas que puedan presentar.

Por lo tanto, es muy importante el uso que la escuela le otorgue al sistema, el resguardo de esa información y la pertinente toma de decisiones.



5. Análisis físico y situacional del establecimiento: CPTED

El siguiente capítulo pretende orientar en la implementación de mejoras físicas y situacionales de un establecimiento educacional como parte de las estrategias de intervención del programa.

Contiene información teórica en relación con el tema, en especial de aquellas premisas que sustentan la propuesta de intervención, y en particular, en qué consiste el análisis situacional CPTED (*Crime Prevention Through Environmental Design*: prevención de la delincuencia mediante el diseño ambiental).

Asimismo, desarrolla una propuesta metodológica sobre cómo abordar estos principios desde una escuela, por medio de la ejecución de una serie de pasos prácticos.

Algunos antecedentes

Según se ha visto en otras partes del mundo, es posible disminuir la frecuencia de cierto tipo de delitos y oportunidades, por medio de la modificación del entorno edificado, o al menos, influir en su disminución.

La prevención de la delincuencia mediante el diseño ambiental (CPTED) ha probado ser una útil y eficaz estrategia, como también, concreta y viable, para prevenir algunos casos de delitos y, a su vez, impactar en la sensación de inseguridad de las personas (Hein & Rau, 2003).

Dadas las características y ventajas que presenta una metodología como la del CPTED, es que su utilización es posible en cualquier proyecto urbano, como por ejemplo, la construcción de barrios residenciales, centros comerciales y otros, teniendo presente que, como plantean Hein & Rau (2003, p.12) "...un mal diseño de proyectos urbanos contribuye al deterioro de éstos, convirtiéndolos en espacios inhóspitos que atraen actividades ilícitas y desplazando a otros potenciales usuarios".

Esta no es un área nueva, ya en 1971 apareció la primera publicación en el tema "*Crime Prevention Through Environmental Design*" de Ray Jeffery (USA), la que pasó a ser una línea continua de trabajo para investigadores canadienses, formándose en 1996 una organización internacional llamada "*The Internacional CPTED Association (ICA)*" en Calgary, Alberta, Canadá (Schneider, Walker & Sprague, 2000).

En qué consiste el CPTED

Estrategias orientadas al ambiente

En CPTED (Hein & Rau, 2003; Schneider et al., 2000)³² se pueden identificar una serie de principios que, al ser cumplidos, contribuyen a la generación de espacios más seguros. Estos principios son los que guían el análisis, tanto de lugares inseguros existentes, como de futuros proyectos. Al mismo tiempo, ordenan las recomendaciones en el diseño que puedan tener efectos reductores sobre las tasas de victimización y/o temor de la población.

1. Vigilancia natural.

Un primer principio tiene que ver con la vigilancia natural, uno de los elementos esenciales para mantener espacios seguros. La visibilidad de los espacios aumenta o disminuye la posibilidad de control sobre el entorno, ya que en la medida de que no veamos un espacio, será más difícil ejercer control sobre él. A los infractores no les gusta ser vistos, por lo mismo se recomienda mejorar el control visual del espacio, ya que esto facilitará la sensación de seguridad en las personas y de vulnerabilidad a los agresores.

Un ejemplo de esto puede graficarse en una plaza con una vegetación que obstruya la visibilidad, generando verdaderos 'escondites'. En cambio, si la plaza y su entorno fueran visibles, aumentaría la sensación de control sobre ella.

³² Para la implementación del CPTED se recomienda la completa revisión del libro de Schneider et al., 2000.

De la misma forma, para mejorar la seguridad de los espacios, se pueden generar lugares atractivos que inviten a usarlos, por ejemplo, a través de juegos y bancas. Cuando las personas ocupan estos espacios, se convierten en vigilantes naturales.

2. Refuerzo de lazos afectivos y territorialidad.

La segunda premisa básica releva cómo los lazos afectivos y el sentido de pertenencia a un lugar pueden fomentar el desarrollo del control social sobre un área determinada.

Los espacios que no tienen un uso definido y en los cuales no se llevan a cabo actividades en forma periódica, se convierten en espacios vulnerables al estar abandonados.

De esta forma, la idea es reforzar el sentido de pertenencia de los habitantes hacia su entorno, ya que eso contribuye a generar un adecuado uso y cuidado de éste.

Una forma concreta de hacerlo es involucrar a la comunidad tanto en la recuperación como en el diseño y cuidado de diversos espacios comunes, con el fin de que los sientan como propios y, al mismo tiempo, los cuiden. Por ejemplo, un patio sin uso en una escuela, puede ser arreglado por alumnos y apoderados pintando y poniendo juegos, de manera que se le dé un uso definido y sea un espacio agradable para los estudiantes. Además, aspectos como el uso de uniforme escolar pueden ayudar a la identificación con la escuela y el fomento de lazos afectivos. La mantención adecuada de los espacios públicos también es importante en el fomento de lazos afectivos positivos con el lugar, al tratarse de espacios más agradables y bien cuidados.

3. Control natural de accesos.

Pretende incrementar el control social o natural de los accesos a espacios determinados. Por ejemplo, una escuela con muchas entradas hace difícil controlar quien entra y sale, lo cual no contribuye a su seguridad, ya que alguien "desconocido" podría ingresar al espacio sin ser visto.

Este tercer principio puede tener también un efecto secundario, ya que podría fomentar el desarrollo de lazos afectivos, al aumentar el sentimiento de control sobre el espacio.

Una forma concreta de incrementar el control natural de los accesos es por medio de luminarias o infraestructura urbana (por ejemplo, juegos), que atraigan vigilantes naturales al entorno.

Estrategias orientadas al blanco

Otro grupo de técnicas son aquellas que en su diseño están orientadas a la protección de blancos vulnerables. Estas estrategias caracterizan la llamada prevención situacional desarrollada en el Reino Unido. Las principales estrategias de prevención orientadas al blanco se describen brevemente a continuación:

1. Eliminar/arruinar el blanco.

Esta estrategia pretende arruinar el atractivo de un blanco posible, o simplemente eliminarlo del lugar donde puede ser potencialmente agredido. Un ejemplo de esto pueden ser los cobradores automáticos de los buses, que eliminan la transacción de dinero con el conductor en su interior.

2. *Modificar el blanco.*

Esta estrategia propone cambiar los atributos del blanco, lo que lo hace valioso, para que pierda su atractivo frente a un potencial agresor. Un ejemplo de esto se utiliza en los supermercados con algunos productos de gran valor (licores, chocolates, etc.), en donde sólo exponen las cajas sin su contenido, el cual puede ser retirado posteriormente en caja con la boleta como comprobante de pago.

3. *Endurecer el blanco.*

Consiste en el reforzamiento de las características físicas de un blanco para que sea más resistente a un posible ataque. Por ejemplo, el reemplazo del tipo de iluminación utilizada.

4. *Marcar el blanco.*

Marcar los blancos de tal forma que puedan ser fácilmente reconocidos posteriormente, para dificultar su venta o utilización por otra persona. Un ejemplo de esto se puede apreciar cuando se graban los vidrios laterales de autos, o por medio del número de registro en un arma, o los números de serie de un cheque o billetes, etc.

5. *Proveer opciones.*

Consiste en facilitar y proveer opciones que sean socialmente aceptadas de un blanco en particular. El mejor ejemplo de esto es lo que pasa cuando se permite rayar los muros con grafiti, como parte de una estrategia de trabajo o con una intención pedagógica.

CPTED en las escuelas

Existen varios elementos a los cuales hay que poner atención: 1) áreas que concentran dos o más actividades, como por ejemplo, una cancha de fútbol cercana a otra puede generar colisiones entre los alumnos; 2) esquinas ciegas o presencia de árboles, donde no hay visibilidad (las esquinas ciegas pueden tener espejos convexos, o construirse más espaciadas, de manera que un alumno pueda evitar ser tomado por sorpresa por otro); 3) rejas y visibilidad que permiten o facilitan el escalamiento y, por ende, los accidentes (el hierro forjado resiste actos vandálicos y aunque puede ser caro, no da mucho espacio para los grafitis); y 4) murallas largas que no tienen ventanas (que pudieran construirse más bajas, reemplazarse por rejas de hierro forjado o ser eliminadas para evitar el problema de poca visibilidad); entre otros.

Básicamente, esta metodología nos ayuda a entender cómo afecta en el comportamiento humano la construcción física de una escuela y también cómo mejorar la administración del entorno físico. Se trata de un conjunto de estrategias efectivas para la prevención de conductas de riesgo en las escuelas. Estas medidas de seguridad pueden reducir la violencia, sin necesariamente cambiar las actitudes de los estudiantes, sino más bien encauzando sus comportamientos hacia formas deseadas y eliminando la oportunidad para comportamientos no adecuados al interior de los establecimientos educacionales.

Cuando se implementa un CPTED en una escuela, es importante considerar algunas características del mismo establecimiento y del entorno (Sprague & Golly, 2005):

1. La proporción de alumnos/profesores. Mientras mayor sea la proporción de profesores en relación con los alumnos, mayor será la sensación de seguridad por parte de los estudiantes y mayor la prevención de situaciones de riesgo.

2. ¿Cuáles son las características de los estudiantes? Saber cuándo, cómo, dónde y por qué los estudiantes son enviados a inspección, o son expulsados, o el número de estudiantes que han sido detenidos, etc., es información relevante para entender algunas conductas de riesgo. También es importante saber qué sucede con aquellos alumnos con problemas de comportamiento, qué planes se están ejecutando al respecto, cuán consistente logra ser el cuerpo docente en su disciplina, entre otros temas.
3. ¿Cómo es la supervisión de los accesos a las dependencias del establecimiento? El cómo se supervise el ingreso de personas a la escuela es un factor que influye en el tráfico de sustancias, el ingreso de armas, robos, etc. Una escuela sin supervisión de sus accesos aumenta sus factores de riesgo.
4. ¿Cómo es el clima escolar de la escuela? ¿Existen planes y programas curriculares que prevengan la violencia escolar? ¿Existe un sistema disciplinario, justo y claro, para todos los estudiantes, etc.?
5. ¿Cuán frecuente es llamada la policía por algún problema en la escuela? ¿Hay problemas crónicos de seguridad en el establecimiento? Si es necesario, se puede consultar en las bases de datos de la policía local, para poder obtener información relevante al respecto.
6. ¿Se han presentado episodios traumáticos recientes en la escuela? ¿Hay alguna “tensión” que es necesario tener en cuenta?
7. ¿Hay recursos económicos en las redes de la escuela, a los cuales ésta pueda acceder? ¿Se trabaja en redes con otras instancias de la política social? ¿Existen redes de apoyo municipales para estos fines concretos?

Recuadro 18 Aspectos que pueden estar involucrados en el CPTED

- Accesos (<i>Gateway</i>)	- Áreas colindantes (<i>Abutting areas</i>)
- Áreas de encuentro (<i>Gathering areas</i>)	- Lugar donde se desarrollan las actividades (<i>Activity Placement</i>)
- Vegetación que impide visibilidad (<i>landscaping</i>)	- Sistemas de alarmas (<i>Alarm systems</i>)
- Luces (<i>Lights</i>)	- Entradas alternativas (<i>Alternative entries</i>)
- Mantenimiento (<i>Maintenance</i>)	- Ventanas
- Espejos (<i>Mirrors</i>)	- Áreas de construcción muy bajas (<i>Beneath building areas</i>)
- Obstrucciones a la supervisión visual y de ruidos (<i>Obstructions to sight or sound</i>)	- Esquinas ciegas (<i>Blind corners</i>)
- Zonas	- Cámaras (<i>Cameras</i>)
- Patios	- Murallas sin ventanas (<i>Dead walls</i>)
- Eventos públicos (<i>Public events</i>)	- Control de puertas y llaves (<i>Door and key controls</i>)
- Acceso de los techos (<i>Roof access</i>)	- Vehículos de emergencia (<i>Emergency vehicles</i>)
- Materiales de seguridad (<i>Safe materials</i>)	- Cercos y Vallas (<i>Fencing</i>)
- Signos (<i>Signs</i>)	- Escuela tipo “fortaleza” (<i>Fortress</i>)
- Crecimiento de su entorno (<i>Sprawls</i>)	- Mobiliario y Decoración (<i>Furnishing/decor</i>)
- Control del tráfico de vehículos y peatones (<i>Traffic control</i>)	- Indicadores de actividad de pandillas (<i>Gang indicators</i>)
- Fuentes de agua (<i>Water fountains</i>)	

Fuente: Schneider, Walker & Sprague, 2000.

En síntesis, los principios del CPTED se pueden aplicar en las escuelas y se ha hecho. Lo importante es tener en cuenta las características propias del establecimiento, sus variables socioculturales, las prácticas de seguridad existentes y los recursos económicos, para mirar a la escuela sobre la base de los principios de esta metodología y crear espacios más saludables y seguros.

Pasos para la aplicación de la estrategia

Objetivo general

Promover mejoras en el entorno físico y ambiental de las escuelas, y su respectiva supervisión, para impactar positivamente en la convivencia escolar y el comportamiento deseado de los alumnos.

Por medio de la estrategia CPTED se pretende realizar mejoras físicas, ambientales y de supervisión que estén al alcance de las escuelas. Como se ha visto, por medio de esta metodología, se pretende disminuir la incidencia de conductas indeseadas en el establecimiento, con el fin de mejorar su convivencia escolar.

Específicamente se busca:

- I. Identificar las variables físicas situacionales de la escuela que puedan estar interfiriendo en su convivencia escolar.

El primer paso del análisis será conocer las variables físicas, medioambientales y sus prácticas de supervisión que puedan estar afectando la convivencia escolar.

Para recopilar la información del análisis CPTED, se conversará con informantes claves de la escuela y se hará un registro visual de cada establecimiento. Los alumnos también pueden ser informantes claves, por ejemplo, por medio de dibujos pueden retratar los lugares más conflictivos y cómo les gustaría que fuera su escuela.

Con los informantes claves es importante recabar información de temas definidos como conflictivos para dimensionar la envergadura de los problemas físicos, situacionales y de supervisión de la escuela.

Para ello, se recomienda utilizar una pauta de entrevista como la siguiente: ¿Cuáles son las necesidades físicas, situacionales y de supervisión de mi establecimiento?

Completar el siguiente recuadro (Recuadro 19 Necesidades físico-situacionales de mi escuela), sobre la base de lo aprendido sobre el CPTED y a las necesidades particulares de su escuela.

Recuadro 19 Necesidades físico-situacionales de mi escuela

ÁREA DEL COLEGIO	Necesidades físicas	Prácticas de supervisión	Otras	Intentos previos de mejora	Data del problema
Área 1					
Área 2					

Comentarios generales:

Luego, es importante recorrer la escuela sobre la base de los principios del CPTED, junto a funcionarios y alumnos, usando como referencia los conocimientos de los informantes claves. Además, se pueden realizar observaciones durante los recreos. Se recomienda también levantar un registro fotográfico de las zonas identificadas como “problema”.

2. Analizar las variables modificables de la escuela que puedan estar afectando su convivencia escolar:

Con la información antes recopilada, junto al equipo coordinador del programa en la escuela, se revisarán las mejoras situacionales más pertinentes y necesarias para el establecimiento educacional, como también las que estén a su alcance y que generen un mayor impacto.

Algunos ejemplos de problemas detectados y sus posibles soluciones son:

Recuadro 20 Ejemplos y sugerencias de mejoras físicas en la escuela

Problemas detectados	Sugerencias de intervención
Quiosco está en un lugar que facilita los episodios de violencia entre los alumnos por estar en espacio estrecho en que se dificulta la supervisión y facilita la aglomeración de alumnos.	Reubicar el quiosco en un lugar más amplio que permita una mayor supervisión y vigilancia natural. Para mejorar lo anterior se puede abrir una ventana suplementaria en el mismo quiosco, la cual facilite la supervisión del personal del quiosco hacia el patio.
Alumnos de afuera del colegio lanzan piedras al patio, lo cual es facilitado por el abandono del lugar (basura) y la presencia de piedras. Algunas piedras alcanzan a los autos que están en el estacionamiento.	Limpiar los escombros y basura en el perímetro. Ubicar contenedor de basura grande, resistente, dejándolo anclado. Pavimentar la calle retirando las piedras, con el fin de limitar las oportunidades de acceder a ellas. Reubicar el estacionamiento al lado de la entrada al colegio, donde, además del guardia ubicado en ese lugar, se produce una mayor vigilancia natural.

Fuente: Elaboración propia.

Para llegar a las conclusiones anteriores se puede trabajar con la siguiente matriz de problemas y soluciones para la escuela.

Una vez que se listan los problemas y sus necesidades, se trabaja junto al equipo en establecer una jerarquía pertinente a las necesidades de la escuela.

Se invita a trabajar sobre la base de la siguiente tabla:

Tabla 25 Problemas y soluciones CPTED en la escuela

ÁREA DEL COLEGIO	Necesidades físicas	Prácticas de supervisión	Observaciones	Intentos previos de mejora	Data del problema	Posible solución
Área 1 Baño Media	Baños y murallas en mal estado.	No hay supervisión de adultos en el baño.	Muralla fácil de rayar.	Pintura anual	5 años	Poner baldosas en murallas. Organizar un sistema de supervisión de baños.
Área 2						

Fuente: Elaboración propia.

Por medio de esta pauta de trabajo, se ordenan las soluciones propuestas, con la información necesaria para establecer su jerarquía, elección y posterior ejecución.

Tabla 26 Jerarquía soluciones CPTED en la escuela

Soluciones	Ventajas	Desventajas	Costos involucrados	Efectos esperados	Actores involucrados
Solución 1 Poner baldosas	Solución permanente en el tiempo. Material fácil de limpiar.	Material más delicado.	Mano de obra, materiales, cierre del baño.	Disminuir sus rayados.	Inspectoría general
Solución 2 Supervisión de baños	Menos inversión en infraestructura.	Más difícil de organizar.	Costos de recursos humano por horas de monitoreo.	Disminuir sus rayados. Identificación de alumnos.	Inspectoría general.

Fuente: Elaboración propia.

3. Promover las mejoras físicas y situacionales de su entorno.

Con las soluciones identificadas, jerarquizadas y validadas por la comunidad escolar, es necesario empezar a coordinar su ejecución. Es importante promover al máximo la participación y tiempo disponible para la ejecución del proyecto.

Para esto se trabaja con una tabla similar a la de la sesión anterior, (Tabla 27 Matriz soluciones CPTED para la escuela) con el fin de ordenar los pasos a seguir:

Tabla 27 Matriz soluciones CPTED para la escuela

Soluciones/ Problemas	Problema 1	Problema 2	Problema 3	Problema 4	Problema 5
Solución 1					
Solución 2					

Fuente: Elaboración propia.

Después de conocer las variables en juego e identificar las más relevantes, se apoyará a la escuela en la ejecución de estas mejoras, activando redes de apoyo o simplemente reacondicionando los recursos con los cuales ya cuenta el establecimiento.

Es de suma importancia contar con el interés de la escuela para el logro de los objetivos planteados, ya que la propuesta de trabajo requiere de bastante dedicación por parte de los diversos actores del establecimiento antes de poder ver frutos concretos de la intervención. Dependiendo de la información levantada por el CPTED, se verán los recursos económicos involucrados.

Tabla 28 Resumen etapas análisis situacional en la escuela

Etapas	Sesiones	Temas
Analizar el entorno	Capacitación en CPTED.	La primera actividad es conformar un equipo de trabajo y conocer la metodología CPTED.
	Entrevista actores claves.	Una vez que definen los problemas, se coordinan algunas entrevistas con actores claves y representantes de la escuela, para complementar la información de las variables observadas con la opinión y percepción de los entrevistados.
	Recopilación de la información y registro visual.	Recorrer la escuela, junto al equipo de trabajo, aplicando la metodología CPTED para identificar las necesidades físicas y situacionales del establecimiento. Junto al recorrido se irá construyendo el registro visual de las variables observadas.
Analizar la información	Identificar problemas y soluciones. Jerarquizar propuestas de mejora.	Con la información ya recopilada, se identifican los problemas y necesidades físicas del entorno, y las instancias de supervisión, junto con las posibles soluciones. Es necesario jerarquizar con el equipo las propuestas de mejora según las necesidades del establecimiento, para orientar el paso siguiente de trabajo.
Validar información y ejecución de las mejoras	Devolver información a la comunidad escolar.	Con la información recopilada, las necesidades y soluciones jerarquizadas, se devuelve esta información a los actores que la escuela estime necesario.
	Ejecutar las mejoras	Después de lograr un acuerdo, se procede con la ejecución de las mejoras físicas, situacionales y de supervisión de la escuela, buscando apoyo externo si es necesario.

Fuente: Elaboración propia.

Consideraciones finales

Una vez implementadas las actividades, es de suma importancia hacer un seguimiento constante de la ejecución de las mejoras físicas y situacionales identificadas.

Para evaluar el cumplimiento de éstas, es recomendable construir un informe final que de cuenta del proceso llevado a cabo y del cumplimiento de las mejoras seleccionadas por la escuela. Éste será el medio de verificación del cumplimiento de objetivos de esta parte del programa. Para esto es útil el registro fotográfico, tanto para la parte diagnóstica como la de ejecución y término de las mejoras.

Tal como se señala al inicio de este apartado, el CPTED por sí solo no asegura cambios en las personas, más bien facilita las condiciones para incrementar la seguridad y la convivencia escolar. Por lo tanto, es de suma importancia complementar esta línea de trabajo del programa con las otras, y con el resto de las actividades de la escuela que puedan estar relacionadas.



Prevención focalizada

Estrategias iniciales con algunos alumnos

En los capítulos anteriores se presentaron estrategias de trabajo preventivas con todos los alumnos, estrategias de intervención del espacio físico y cómo gestionar la disciplina con información de los alumnos.

A continuación presentamos algunas sugerencias para trabajar con aquellos estudiantes que dificultan el desarrollo de las clases, que son más desafiantes, y que podrían ser aquellos con problemas de comportamiento moderados o más complejos y que, por ende, requieren de más apoyo.

Se recomienda trabajar este material con profesores del establecimiento educacional, considerando que cada actividad o estrategia puede ser útil, dependiendo de características personales, grupales y escolares del establecimiento.

El punto de partida: Disciplina escolar positiva para todos

La disciplina escolar positiva abarca a toda la comunidad escolar, incluyendo a aquellos alumnos con mayores problemas de comportamiento o rendimiento académico. La disciplina escolar positiva debe:

1. Ser apropiada para la edad del alumno.
2. Respetar la dignidad del alumno y el profesor.
3. Fortalecer la auto-regulación y evitar el castigo.
4. Estar basada en expectativas positivas hacia los alumnos y apoyar los principales valores de la escuela.
5. Interferir lo menos posible en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
6. Ser adaptable a diversas situaciones y necesidades del alumno.
7. Detener el comportamiento disruptivo para que puedan aprender.
8. Aplicar de manera calmada, consistente, justa y respetuosa.

Ello se traduce en:

1. Tener altas expectativas de aprendizaje y conductas claras y compartidas por todos.
2. Enseñar y repasar constantemente las conductas esperadas.
3. Reforzar conductas esperadas y supervisar activamente.
4. Brindar acciones correctivas firmes, pero justas.

Recuadro 21 Estrategias con alumnos más desafiantes

Para tratar con ellos, presentamos algunas recomendaciones generales:

- Al tratar con alumnos menores, sea realista en sus expectativas. Los niños se comportan como niños.
- Imponga las expectativas de modo coherente, justo y respetuoso.
- Explique las expectativas, las consecuencias de no seguirlas y por qué es importante respetarlas. Céntrese solo en las normas más importantes y preocúpese de dar indicaciones de manera precisa y clara. En el caso de alumnos menores, el tener los límites claros les ayuda a sentirse calmados y seguros, pudiendo saber qué se espera de ellos.
- Demuestre con su ejemplo qué espera del niño y cómo controla su enojo cuando está con él.
- Ponga atención al buen comportamiento y refuércelo de inmediato.
- Ignore los comportamientos menores. Si el alumno sólo recibe atención cuando se porta mal, puede que repita el mal comportamiento para continuar llamando su atención. Por eso, algunos comportamientos que no son peligrosos y no interfieren en las actividades de los demás, pueden ser ignorados. Por ejemplo, hacer pucheros, levantar la mano para opinar constantemente, etc. Si se atiende a estos comportamientos se interrumpe la clase y además se recompensa al alumno que se porta mal, prestándole atención constantemente. Para ignorar a un alumno se recomienda:
 - Elegir qué comportamientos se pueden ignorar.
 - Evitar el contacto visual y el diálogo con él.
 - Si se puede, alejarse del lugar donde está el alumno.
 - Distráer al alumno, involucrándolo en otra actividad.
 - Premiar al alumno cuando se autorregula y abandona el comportamiento que molesta.
- Sancione sólo cuando sea necesario. Prefiera establecer una relación positiva con el alumno.
- Pida ayuda cuando el comportamiento de los alumnos sea extremo, parezca poco apropiado para la edad o dañe a otros de manera frecuente e intensa. Se puede pedir ayuda a la familia, a los pares o a algún profesional de la salud y hacer un plan de observación o manejo del comportamiento.

Fuente: Basado de www.ActAgainstViolence.org.

¿Qué hacer con estudiantes que, aun estando en un ambiente de disciplina escolar positiva, no responden adecuadamente?



Recomendaciones generales

Ningún alumno se comporta siempre de manera sobresaliente; todos pueden tener “malos” momentos. Por lo mismo, es recomendable ser realistas en las exigencias hacia los estudiantes. Sin embargo, en ese rango, hay algunos alumnos que suelen ser más difíciles de manejar que los demás.

Según Sprague & Golly (2005) las estrategias para fomentar el comportamiento positivo que funcionan con el promedio de los alumnos, pueden no funcionar con estudiantes que tienen problemas más severos, especialmente con aquellos cuyo comportamiento va en escalada; incluso, algunas de las estrategias pueden empeorar la situación, especialmente con aquellos estudiantes cuyo comportamiento es repentino y explosivo. Estos estudiantes probablemente no tengan las habilidades para controlar a tiempo sus emociones, identificar las fuentes del problema, generar opciones para resolverlo, evaluarlas, negociar con otras personas y llevar a cabo esos planes. Esas habilidades deben ser enseñadas de manera directa y sistemática, evitando a tiempo la escalada en la intensidad del comportamiento inapropiado. Esta escalada comprende 7 fases:

Fase 1: calma. En esta fase el estudiante muestra un comportamiento adecuado, generalmente coopera con las indicaciones del profesor, participa en las actividades, cumple con las expectativas de comportamiento, etc. El alumno es generalmente ignorado en esta fase, porque los adultos aprovechan de tomar un respiro. Este es buen momento para recordar las expectativas de comportamiento y reforzar consistentemente el comportamiento adecuado.

Fase 2: gatilladores. Los gatilladores corresponden a cualquier actividad, evento o comportamiento que puede desencadenar las fases de escalada del comportamiento. Algunos gatilladores escolares son: conflictos producto de mala comunicación o malos entendidos, cambios de rutina, provocación de parte de los pares, resolución poco efectiva de problemas, corrección inoportuna de los errores, o una simple demanda del profesor. Algunos gatilladores fuera de la escuela están relacionados con el hogar o la condición social: el desempleo, el abuso, la negligencia, la falta de descanso, la alimentación inadecuada, las condiciones médicas, etc. Estos factores pueden hacer más difícil para el estudiante hacer elecciones adecuadas. Los profesores tienen escasa influencia en estos factores externos, por lo cual es importante centrarse en lo que sí pueden hacer, que es el “aquí y ahora”, por ejemplo, enseñándole al alumno a responder efectivamente al gatillador.

Fase 3: agitación. Los estudiantes que no logran manejar adecuadamente los gatilladores, son más propensos a exhibir un comportamiento agitado. Esta fase se caracteriza por respuestas emocionales como el enojo, el retraimiento, la preocupación, la ansiedad o la frustración. A estos alumnos se les dificulta continuar las conversaciones y focalizarse, aumentan sus movimientos de manos, mueven los dedos, juegan con los lápices, abren y cierran cuadernos, hablan entre dientes, alternan entre trabajar y no trabajar; tienen dificultades para atender a las actividades académicas, etc. Algunos de estos alumnos se aíslan del resto y de las actividades grupales.

Fase 4: aceleración. En esta fase se presentan comportamientos que suelen captar la atención del profesor e incluso causar alarma. Ellos cuestionan, discuten, confrontan, provocan a otros, usan lenguaje ofensivo, y no cumplen las demandas y expectativas del profesor. Se puede entender como “probar los límites” del profesor. Estos estudiantes

pueden estar trabajando en una tarea asignada, pero quejarse, molestar o hacerla sólo parcialmente; y si el profesor le pide terminarla, puede incluso llegar a amenazarlo.

Fase 5: peak. Es la etapa más peligrosa y molesta, donde el estudiante puede ser una amenaza para otros y para él mismo, destruyendo la propiedad, agrediendo físicamente a otros o a sí mismo, presentando rabietas, etc. El comportamiento está fuera de control, es una emergencia, por lo cual se debe proteger a los demás alumnos. Cualquier discusión con el alumno no será productiva.

Fase 6: descenso. En esta fase se reduce el comportamiento peligroso. El estudiante se muestra confuso y mira alrededor suyo, mira el piso, se mueve nerviosamente, o sólo se queda de pie o sentado. Algunos alumnos pueden querer disculparse, aislarse, o incluso querer dormir; otros pueden negar su comportamiento o culpar a otros por el incidente.

Fase 7: recuperación. El alumno vuelve a un estado normal. Gradualmente el estudiante vuelve a la tarea encomendada, generalmente prefiriendo actividades rutinarias. Suelen evitar hablar del incidente e interactuar con los demás.

Según Sprague & Golly (2005), el comportamiento en escalada es una fase en la cadena del comportamiento problemático. Generalmente, el comportamiento en escalada no ocurre de manera repentina y aislada, sino que es una parte avanzada en la cadena del comportamiento. Si se interviene tempranamente en esta cadena, se puede interrumpir completa. No todos los estudiantes pasan por las fases con la misma velocidad. Sin embargo, el personal de la escuela debe estar preparado para identificar las señales de comportamiento e intervenir de la manera más apropiada posible para minimizar el riesgo de que llegue al peak. La mejor manera de prevenir la escalada de comportamiento es focalizarse en el éxito escolar. Si los estudiantes tienen éxito en lo académico y social, y participan en actividades escolares, tendrán menos probabilidad de llegar a una escalada de comportamiento. El manejo del comportamiento en escalada debe ser parte de un plan proactivo de disciplina al interior de la escuela. Los establecimientos educacionales que trabajan sistemáticamente y con colaboración de todos, para establecer un clima escolar positivo, tienen menos problemas de comportamiento.

104

Los ocho pasos para tratar con el alumno cuando presenta mal comportamiento

Cuando un alumno presenta mal comportamiento, se pueden considerar los siguientes pasos como referencia³³:

1. Recuérdle al alumno el comportamiento que usted espera de él ante una situación específica.

- Dígale qué hacer: "Juan, por favor sé respetuoso y usa un lenguaje adecuado", en vez de lo que no debe hacer: "¡para de gritar...!".
- Hable siempre en positivo y recordándole las expectativas de comportamiento. Si aún no obtiene resultados, repita la petición al alumno con otras palabras.

Si se trata de un incidente grave:

2. Actúe calmadamente y de manera no amenazante.

Mire al alumno a los ojos y póngase a su altura si es pequeño. Use un tono de voz calmado.

³³ Para más detalles ver www.ActAgainstViolence.org

Si se trata de un problema entre alumnos, ubíquese en medio de ellos. Si el problema es por algún objeto, tómelo calmadamente hasta resolver el problema. Fíjese cómo usted mismo maneja su propio enojo, ¿está siendo un buen ejemplo?, ¿quisiera que un alumno imitara su conducta?

3. Ayude al alumno a calmarse.

- Diga con voz tranquila y firme "para y cálmate".
- Sugiera una estrategia para calmarse. Por ejemplo:
 - Respirar profundamente 5 veces.
 - Contar lentamente hasta 10.
 - Imaginarse algo tranquilo o algo que le hace feliz.
 - Repetir palabras que le tranquilicen cuando sienta rabia, frustración o miedo, por ejemplo: "estoy bien, estoy calmado"⁴³.
- Dígale al alumno que es normal estar enojado, que todos alguna vez se enojan. Cuénteles cómo fue la última vez que usted se enojó y logró resolver el problema de manera positiva.

4. Una vez calmado

Pregúntele al alumno por qué está enojado. Escuche respetuosamente y sin interrupciones. Muéstrelle al alumno que se preocupa por él y que comprende cómo se siente.

5. Empatizar con el otro

Ayúdele a empatizar con el punto de vista de la otra persona (usted u otro alumno).

6. Busquen una solución que satisfaga a todos

Con alumnos a partir de 7 años, puede enseñar con anticipación un modelo simple de resolución de problemas.

Por ejemplo, el modelo IDEAR³⁴ ("Ideal" en inglés), enseña lo siguiente:

PARA, no hagas nada. Piensa y luego...

- I- Identifica (¿Cuál es el problema?, ¿Qué puedo hacer para calmarme?).
- D- Decide (¿Qué puedo hacer que no dañe a otros o a mí?).
- E- Evalúa (Escoge la mejor alternativa de qué hacer).
- A- Actúa (Hazlo de la mejor manera posible).
- R- Repasa lo aprendido (¿qué pasó primero?, ¿Estuve calmado?, ¿Cuidé de los demás y de mí mismo?, ¿Estoy orgulloso de lo que hice?, ¿Podría hacerlo mejor la próxima vez?).

7. Si se llega a un acuerdo, premie al alumno por haber logrado manejar su enojo y haber resuelto el problema.

Si no lo logra, busque otra solución y pruebe nuevamente. Como última medida, quite un privilegio de forma planificada o explique las consecuencias lógicas de tal acto.

Especialmente en alumnos menores, se puede relacionar el acto del alumno a la consecuencia lógica de éste, por ejemplo: si un alumno sube al tobogán por el lado equivocado, una consecuencia lógica podrá ser que otro niño se tire y lo bote; si un alumno no lleva el permiso del paseo de curso de sus padres, no podrá asistir a éste. Estas consecuencias en sí pueden hacer ver al alumno que su comportamiento no es adecuado.

En cuanto a la pérdida de privilegios, discuta con sus pares cuáles se podrían quitar a los niños (ser el primero en la fila, comer con algún compañero en el almuerzo, jugar con algún juguete favorito, etc.). No es recomendable que se incluya el dejar de asistir a algún ramo, aunque sea electivo.

³⁴ Para mayor detalle ver www.ActAgainstViolence.org

8. Reflexionar sobre la situación

Después de resolver la situación, cuando usted pueda, piense sobre lo que pasó, por qué sucedió y qué puede hacer para evitar que ese comportamiento se repita. ¿Qué podría hacer de manera diferente la próxima vez?

En cualquier caso, evite discutir con los alumnos, hacer que los alumnos se sientan culpables o incómodos por sus respuestas o reacciones incorrectas y amenazar a los alumnos.

Algunas sugerencias a largo plazo...

- Premie al alumno cuando progrese en el autocontrol. Para ello, puede utilizar privilegios como ser el primero en la fila, sentarse al lado de su mejor amigo, etc.
- Comuníquese con la familia del niño para dar cuenta de sus progresos en el autocontrol. Ayúdeles a enseñar a sus hijos a autorregularse en sus casas. Recuerde comunicarse con ellos para darles noticias buenas, evitando llamarlos sólo por el mal comportamiento de sus hijos. Aplique esto con todos los apoderados, no sólo con aquellos cuyos hijos no suelen portarse bien.
- Mantenga un registro de los problemas disciplinarios más frecuentes en su sala y qué ha hecho en cada caso. Analice cuál es el principal problema y qué estrategias le han dado mejores resultados a lo largo del tiempo.
- Tenga presente que ante cualquier dificultad mayor, puede compartir sus preocupaciones y buscar ayuda entre otros profesionales de la salud.

Recuadro 22 Recursos de información en línea

Anger management: working with individual children (Anger management, handout 4). Act against violence training program. Adults and Children Together Against Violence [ACT]. American Psychological Association [APA] y National Association for the Education of Young Children [NAEYC]. Extraído el 30 de mayo de 2006 de http://www.actagainstviolence.org/materials/handouts/TeacherAM4.pdf
Discipline Scenarios: Responding to Challenging Behavior (Discipline, handout 4). Act Against Violence Training Program. Adults and Children Together Against Violence [ACT]. American Psychological Association [APA] y National Association for the Education of Young Children [NAEYC]. Extraído el 30 de mayo de 2006 de http://www.actagainstviolence.org/materials/handouts/TeacherD4.pdf
Discipline strategies for managing challenging behavior for children aged 3-8 (Discipline, Handout 3). Act Against Violence Training Program. Adults and Children Together Against Violence [ACT]. American Psychological Association [APA] y National Association for the Education of Young Children [NAEYC]. Extraído el 30 de mayo de 2006 de http://www.actagainstviolence.org/materials/handouts/TeacherD3.pdf
Helping the child who is expressing anger (1998). Youth Violence Prevention Program. Prevention Initiatives and Priority Programs Development Branch (PIPPDB). Division of Prevention, Traumatic Stress, and Special Programs. Center for Mental Health Services (CMHS). Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA'S). United States Department of Health and Human Services. Extraído el 30 de mayo de 2006, de http://www.mentalhealth.samhsa.gov/publications/allpubs/Ca-0032/default.asp
Steps teachers can take to help children express angry feelings (anger management, handout 3). Act against violence training program. Adults and Children Together Against Violence [ACT]. American Psychological Association [APA] y National Association for the Education of Young Children [NAEYC]. Extraído el 30 de mayo de 2006 de http://www.actagainstviolence.com/materials/handouts/TeacherAM3.pdf
Sugerencias para responder al comportamiento negativo (La disciplina, hoja informativa 4). ACT: el programa de capacitación contra la violencia. Adults and Children Together Against Violence [ACT]. American Psychological Association [APA] y National Association for the Education of Young Children [NAEYC]. Extraído el 30 de mayo de 2006 de http://www.actagainstviolence.com/spanish/3d.pdf
Sugerencias para una disciplina eficaz (La disciplina, hoja informativa 2). (Mayo 30, 2006). ACT: el programa de capacitación contra la violencia. Adults and Children Together Against Violence [ACT]. American Psychological Association [APA] y National Association for the Education of Young Children [NAEYC]. Extraído el 30 de mayo de 2006 de http://www.actagainstviolence.com/spanish/3b.pdf

Análisis funcional del comportamiento (Functional behavioral assessment - AFC)

La metodología del análisis funcional del comportamiento es uno de los elementos importantes de PBS. Se centra en ayudar a cualquier estudiante que manifieste problemas conductuales en el establecimiento, que lo llevan a estar en riesgo de ser suspendido o expulsado de la escuela (Turnbull et al., 2001).

“Es una metodología que consiste en describir el problema en términos de conductas específicas, describir la situación en la que la conducta ocurre y describir cuáles son las consecuencias que el ambiente proporciona a esa conducta. Luego, el análisis se centra en descubrir si la conducta es causada o mantenida por la situación que la desencadena (paradigma clásico) o por las consecuencias que la siguen (paradigma operante)” (Arón & Milicic, 1999, p.50).

Es un método para recopilar información de los eventos ambientales que predicen y mantienen un problema de comportamiento, es decir, ¿qué hace que el comportamiento “tenga sentido” para el estudiante? Esto a su vez mejora la efectividad, relevancia y eficacia de los planes de apoyo para alumnos individualizados. No es solamente recolectar información específica del alumno, sino que es un proceso de entendimiento y análisis de la conducta de éste (Turnbull et al., 2001).

El término se refiere a un proceso de identificación de aquellos elementos contextuales que impiden el aprendizaje del alumno y de sus compañeros, como también eventos que seguramente predicen la ocurrencia de esos comportamientos y los mantienen en el tiempo (Turnbull et al., 2001). Se basa en el principio de que todo lo que se puede predecir también se puede prevenir (Scott & Nelson, 1999 citado en Scott & Eber, 2003).

Las ventajas que presenta el AFC son considerar las diferencias individuales y los factores del ambiente en el desarrollo de planes de apoyo para los alumnos. Además, las estrategias de intervención están ligadas al problema específico de comportamiento del alumno (Crone & Horner, 2003).

Un AFC debería incluir (Turnbull et al., 2001):

1. Observación sistemática, documentación y análisis de la ocurrencia de la conducta perturbadora con medida objetiva de su frecuencia, duración, naturaleza e intensidad.
2. Observación sistemática, documentación y análisis de los eventos asociados con la manifestación de la conducta.
3. Observación sistemática, descripción, documentación y análisis de las consecuencias de la conducta problemática para determinar la “función” que cumple o que sirve para el estudiante.
4. Si corresponde, una descripción de las conductas alternativas posibles, sus antecedentes y consecuencias.
5. Datos que describan no sólo la frecuencia e intensidad de comportamientos inadecuados, sino también información sobre cómo el alumno ha aprendido a comportarse, desde sus avances y logros.
6. Una descripción de los eventos, sistemas en interacción, estados del comportamiento y del entorno que predicen tanto la ocurrencia como la no ocurrencia del comportamiento. Una descripción ecológica, teniendo en cuenta variables del estudiante, hogar, sociales y de la comunidad.

7. Una revisión de la historia conductual del alumno, incluyendo la efectividad de previas intervenciones.
8. Descripción de datos que estén relacionados con el comportamiento del alumno (incluyendo, si es posible, líneas de base).
9. Una revisión de las evaluaciones que se hayan realizado a los alumnos.
10. Entrevistas individuales, tanto al alumno como a su familia, por parte de médicos, educadores, especialistas de salud mental.
11. Descripción de cambios del sistema y medioambiente, habilidades instruccionales para tenerlos en cuenta al momento de prevenir y apoyar a los alumnos.

Con la información de la evaluación se pueden generar hipótesis sobre los elementos centrales del entorno que influyen en el comportamiento del alumno. La fuente del problema no se busca en alguna discapacidad del alumno o en características del hogar (por ejemplo, "el estudiante es hiperactivo" o "actúa de tal manera, porque los padres no lo ayudan en casa"); se centra en aquellos factores que se pueden controlar en el ambiente escolar (instrucción, currículo y ambiente físico) (Sprague & Golly, 2005).

Ejemplo de un análisis funcional del comportamiento

Se puede usar el caso de un alumno que conversa constantemente en clases del subsector de matemáticas. Al hacer un análisis funcional, la persona encargada se pregunta qué predice o desencadena el problema. Por ejemplo: ¿Es la clase lo suficientemente interesante para el niño? ¿La materia es muy difícil para él? ¿Por qué busca otro tipo de refuerzo? ¿La profesora le está prestando atención y lo refuerza cuando se comporta adecuadamente? (Arón & Milicic, 1999).

Se pueden tener dos hipótesis al respecto:

1. La clase no es interesante para el alumno.
2. El ejercicio de matemáticas es muy difícil para él.

El siguiente paso del AFC es preguntarse qué refuerza o mantiene el problema:

En el primer caso -la clase no es interesante para el alumno-, el profesor podría darse cuenta de que la conducta conflictiva del alumno está siendo reforzada por su propio comportamiento; esto es, el profesor le pone atención al alumno cada vez que conversa en clases, y esa atención es un refuerzo para el estudiante.

El segundo caso tiene relación con que el ejercicio matemático es muy difícil para el alumno, por lo cual evita realizarlo, conversando en clases. Ello molesta al profesor constantemente, hasta que finalmente el alumno resulta ser expulsado de la sala de clases, y por lo tanto, consigue evitar hacer el ejercicio matemático.

En ambos casos, si se quiere modificar la conducta del alumno, sería necesario cambiar las consecuencias reforzadoras del ambiente y los antecedentes que la provocan. Para ello, se puede realizar un plan de apoyo para el estudiante.

En el primer caso, el plan podría incluir algunas actividades para hacer más entretenida la clase para el alumno (antecedente) y, a la vez, evitar poner atención al alumno cuando converse en clases (reforzador).

En el segundo caso, un psicopedagogo podría evaluar y apoyar al alumno en matemáticas para que no sean tan difíciles los ejercicios para él, o bien disminuir el nivel

de complejidad si es posible (antecedente). Por otro lado, evitar expulsarlo de la sala para que realice el ejercicio y esperar que el alumno termine su tarea para que salga a recreo (reforzador).

Recuadro 23 Ejemplo análisis funcional del comportamiento

Ejemplo correcto	Ejemplo poco adecuado
Jenny, de 11 años, conversa durante la hora de clases para llamar la atención de sus compañeros.	Jenny conversa durante la hora de clases porque es incapaz de controlarse.
Marcos, de 13 años, llega tarde a la clase de lenguaje, porque evita las materias que le son difíciles.	Marcos llega tarde a la clase de lenguaje, porque no se preocupa por el trabajo en la escuela.
Martha, de 8 años, empuja y molesta a sus compañeros en el patio para escapar de otros niños que la molestan.	Martha empuja y molesta a sus compañeros en el patio, porque no tiene habilidades para manejar su enojo.

Fuente: Sprague & Golly, 2005.

El AFC se suele utilizar para intervenciones individuales, sin embargo, también se puede aplicar en contextos más amplios, incluyendo a grupos de individuos (Scott & Eber, 2003).

El AFC debe ser parte de un plan integral de disciplina escolar. Por ello, requiere del apoyo de todos los miembros del establecimiento, principalmente del profesor que lleva a cabo el análisis funcional del comportamiento.

Para obtener esta información, el estudiante, su profesor, y frecuentemente sus apoderados, son entrevistados acerca del comportamiento y las rutinas diarias del alumno. Los estudiantes pueden ser además observados en los contextos en que frecuentemente ocurren los conflictos y, en algunos casos, requerir la manipulación de las variables contextuales influyentes (Crone & Horner, 2003). El AFC implica continuidad y paciencia durante el proceso, puesto que demora tiempo y no es fácil.

¿Cómo realizar un análisis funcional del comportamiento?

1) Recopilar información a través de:

- Entrevistas al alumno(a).
- Observación directa.
- Entrevista al apoderado(a).

Se utiliza una perspectiva funcional, ya que se examina qué elementos ambientales pueden estar manteniendo y reforzando la conducta del alumno.

Se recomienda utilizar la pauta "Información para crear un plan individual de apoyo" (Recuadro 25 Insumo para un plan individual de apoyo; Recuadro 26 Resumen para el plan individual de apoyo) para recopilar y sistematizar la información que se tiene del comportamiento del alumno.

Se busca saber lo siguiente:

- Datos generales (nombre y curso del alumno, fecha, entrevistador).
- Aspectos positivos del alumno.
- Gatilladores y antecedentes. Son eventos que ocurren antes del conflicto, en mayor o menor lapso de tiempo, y permiten ver en qué situaciones se da. Por ejemplo, un

gatillador para un alumno que es “contestador” puede ser el tono duro con que un profesor da una indicación.

- Eventos que refuerzan y mantienen el comportamiento. Son las consecuencias ambientales que mantienen el problema de comportamiento por ser reforzadores de la conducta para el alumno.
- Comportamiento problemático. Implica definir concreta y objetivamente el problema, por ejemplo, pega al compañero, corre, se para del asiento, etc. Atribuciones como “el alumno es testarudo”, deben ser evitadas, ya que no ayudan a resolver el problema.

2) Generar hipótesis.

Una vez realizada la entrevista, teniendo una idea inicial de los antecedentes, del comportamiento y de sus consecuencias, se puede crear una hipótesis que resuma lo anterior; la cual debe basarse también en la observación directa, con el fin de evitar errores en su formulación. Esta hipótesis nos permite ver qué función cumple el comportamiento, para diseñar así un plan de intervención positivo con el alumno. Si durante la aplicación del plan no hay cambios en el comportamiento del estudiante, se debe estar preparado para volver a revisar la hipótesis formulada.

3) Crear un plan de apoyo individual y llevarlo a cabo

Por ejemplo, tenemos el caso de Carlos, quien se ha comportado de manera violenta en la escuela: al momento de pedirle que haga un ejercicio, tira sus lápices y cuadernos e incluso ataca a su profesor. La hipótesis al respecto es que quiere obtener atención de su profesor y sus pares. El plan de intervención consistió en especificar qué hacer cuando se portaba bien: Carlos ganaba papeletas que podía invertir en juegos de mesa con sus pares o en tiempo individual con el profesor. En cambio, cuando se portaba mal y no obedecía al profesor, era aislado por un momento, el docente discutía el problema con él y si el comportamiento continuaba, era enviado a casa. Este plan se llevó a cabo durante tres semanas, hasta que los padres se negaron a recibirlo diariamente en la casa.

Al momento de diseñar un plan de trabajo con el alumno, se recomienda lo siguiente:

- Diseñar un plan considerando los recursos humanos y de tiempo con los que se cuenta.
- Los castigos o refuerzos positivos no deben estar basados en lo que los adultos creen que sea aversivo o reforzador; sino en lo que realmente puede cambiar el comportamiento del alumno, desde la perspectiva de éste último. Por ejemplo, si se castiga al alumno trabajando durante el recreo y su conducta no cambia, probablemente sea porque a éste no le importa perder ese tiempo. También puede darse que un alumno empuje o moleste a sus compañeros tratando de evitarles, en ese caso dejarlo aislado durante el recreo en su sala de clases podría empeorar la situación.
- Cuando se encuentre una consecuencia aversiva efectiva, se sabrá inmediatamente, ya que el comportamiento del alumno cambiará. Por ello, es esencial registrar el comportamiento del alumno a lo largo del tiempo.
- Recuerde que la elaboración de planes de apoyo para el estudiante es un proceso continuo y es normal fallar inicialmente. Muchos planes fracasan porque no son suficientemente explícitos en cuanto a cómo serán implementados y quién se hará responsable de ello. Por ejemplo, si el problema es que el alumno conversa en clases y se le ha enseñado explícitamente a levantar la mano en vez de gritar, el profesor debe estar comprometido e ignorar cuando no lo haga. Preguntas como qué hacer si el estudiante se porta bien después de haber hablado toda la hora o si debe ser reforzado cada vez, es importante contestarlas previamente. Se recomienda responder las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las fortalezas del alumno?
- ¿Cuál es el problema de comportamiento?
- ¿Qué queremos que él haga?
- ¿Cómo le enseñaremos cuál es el comportamiento esperado?
- ¿Qué podrá ganar él con eso?
- ¿Qué pasará si se porta mal?
- ¿Cómo se medirá el éxito del plan?
- ¿Cuánto tiempo durará el plan?

Es necesario comprender adecuadamente el nexo que hay entre la función que cumple el comportamiento para el alumno y la estrategia o plan de acción que se llevará a cabo. En la siguiente tabla (Tabla 29 Estrategias según la función de la conducta) se muestran posibles acciones a emprender según cuál sea la función que cumple la conducta (Sprague & Golly, 2005):

Tabla 29 Estrategias según la función de la conducta

Función del comportamiento es obtener atención o premio	Función del comportamiento es escapar o evitar una situación indeseada o una tarea académica
<ul style="list-style-type: none"> - Refuerce al estudiante por seguir las expectativas de comportamiento. - Ignore los problemas de comportamiento menores en clases o áreas comunes y premie a otros por conductas adecuadas. - Enseñe a estudiantes una alternativa aceptable para su problema de conducta. - Entregue refuerzos para toda la clase por seguir las expectativas de conducta. - Enseñe a los alumnos una alternativa aceptable para los problemas de conducta. - Facilite que usted y los demás alumnos no presten atención al alumno por un momento ("tiempo fuera"). - Incluya un tutor para el alumno. - Establezca una economía de fichas para acumular puntos por buen comportamiento. - Enseñe a los profesores a ignorar problemas de comportamiento del estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Refuerce al estudiante por cumplir con las tareas académicas. - Enseñe al alumno a pedir ayuda en vez de causar problemas cuando las tareas son muy difíciles (que sea responsable). - Adapte la enseñanza para que sea menos difícil o aburrida. - Reconozca y refuerce al estudiante cuando presente un comportamiento deseado (que sea respetuoso). - Reduzca inicialmente las demandas o pedidos y luego introdúzcalos nuevamente de manera gradual. - Entregue refuerzos para toda la clase por trabajar duro, hacer las tareas, etc. - Refuerce a los estudiantes por adecuarse a la enseñanza. - Enseñe al alumno a pedir ayuda en vez de causar problemas cuando las tareas son muy difíciles (que sea responsable). - Establezca una economía de fichas para acumular puntos por buen comportamiento (por ejemplo, por pedir ayuda). - Adapte la enseñanza para que sea menos difícil o aburrida. - Enseñe de manera adicional las materias difíciles. - Reconozca y refuerce al estudiante cuando presente un comportamiento deseado (que sea respetuoso). - Reduzca inicialmente las demandas o pedidos y luego introdúzcalos nuevamente de manera gradual. - Entregue refuerzos para toda la clase por trabajar duro, hacer las tareas, etc. - Dirija la atención del alumno a la tarea. - Enseñe a los alumnos a autorregular sus tareas para que no se atrasen. - Evite usar la estrategia "tiempo fuera" para los estudiantes que quieren escapar de la tarea.

Fuente: Sprague & Golly, 2005.

4) Hacer un seguimiento del plan para evaluar su efectividad:

Si hay resultados positivos, se mantiene el plan en el tiempo; y si hay resultados negativos, se repite el proceso, generando una hipótesis de trabajo más pertinente.

En el ejemplo anterior, cuando los padres se negaron a recibir a Carlos en casa, fue necesario repensar el plan de trabajo realizado. Por ello se realizó un AFC más profundo y se confirmó que a Carlos le gustaba ser el centro de atención de los docentes, pares y apoderados. La nueva hipótesis incluyó que estaba evitando el ramo de lenguaje, porque

se le hacía muy difícil. Carlos fue incluido en un grupo de reforzamiento en lenguaje, con lo cual su rendimiento mejoró y cada vez obtuvo más papeletas de premio. Cuando no se portaba bien, recibía una clara indicación del profesor de cómo portarse, pero sin discutir mayormente sobre el problema y se evitaba el envío a la casa, ya que las suspensiones eran en el colegio y después del horario de clases. Así, Carlos se comportó cada vez mejor y obtuvo buenas calificaciones.

De esta historia podemos concluir que con el simple hecho de hacer un plan de trabajo basado en una hipótesis, la conducta no tiene por qué mejorar. El plan debe ser implementado por gran parte del personal de la escuela, estando al tanto de cómo reaccionar con el alumno, pero teniendo presente no traspasar los límites de privacidad y confidencialidad con el estudiante. Por ello, conviene compartir la información sólo con quienes estén directamente involucrados, pensando en mantener la consistencia en la implementación del plan; factor clave del éxito de éste. La inconsistencia puede hacer del comportamiento algo más severo y frecuente.

En conclusión, podemos decir que las principales ideas del AFC son las siguientes (Sprague & Golly, 2005):

Recuadro 24 Principales ideas del AFC

- Necesitamos entender por qué los problemas de comportamiento tienen sentido para el estudiante.
- La enseñanza (cómo se enseña), el currículo (qué se enseña) y el entorno (dónde se enseña) determinan los cambios que podemos intentar con el alumno.
- El AFC debiera hacer de los problemas de comportamiento algo irrelevante, poco efectivo e ineficiente para el alumno. Por ejemplo, si el alumno conversa en clases para llamar la atención, enséñele a hacerlo de maneras adecuadas: cuando levanta la mano para opinar y no cuando grita en la sala. Si el nuevo comportamiento hace sentido al estudiante y obtiene atención de forma más rápida, entonces el comportamiento anterior se hará inefectivo para él. Sin embargo, este comportamiento requiere de un tiempo de aprendizaje, por lo cual es importante que refuerce incluso pequeños cambios en él.
- Los planes de apoyo para el estudiante deben siempre enseñar una nueva manera de comportarse al alumno.
- Se trata de aumentar el comportamiento deseado mediante refuerzos de éste y tener procedimientos acordados para responder ante los comportamientos indeseados.
- Piense en maneras para prevenir el mal comportamiento y enseñar las expectativas de conducta a los alumnos.

Fuente: Sprague & Golly, 2005.



Materiales de apoyo análisis funcional del comportamiento

Información para crear un plan individual de apoyo

Recuadro 25 Insumo para un plan individual de apoyo

Nombre del alumno: XX

Curso: 4°

Nombre del mentor encargado: XX

Fecha: 23/09/08

1. Descripción del estudiante

- ¿Cuáles son sus fortalezas (ej: académicas, artísticas, personales)? Positivo, amistoso, tiene habilidades artísticas.
- ¿Qué le gusta hacer (ej: leer, tocar guitarra, pintar, hacer puzles, usar el computador)? Pintar, comer golosinas, jugar basketball.
- ¿A quien estima particularmente (Ej: compañero, director, profesor)? Al profesor jefe y a su compañera Karla.
- ¿Cómo es su vida familiar? Su padre está en la cárcel, vive con su mamá que trabaja y tiene 5 hermanos.

2. Características académicas

- ¿En qué áreas académicas (ej: lenguaje, matemáticas, comprensión del medio) le va bien? Está mejorando en el área de matemáticas, le va bien en comprensión del medio.
- ¿En qué áreas académicas tiene dificultades? En el área de lenguaje.
- ¿Cómo se le ha ayudado en estas áreas? Refuerzo mediante el grupo diferencial.

3. Descripción del problema

- ¿Qué problemas sociales o de conducta tiene? Lanza objetos de forma impulsiva e interrumpe constantemente la clase.
- ¿Qué hace él/ella concretamente (Ej: pegar, escapar, maldecir)? Conversa en clases.
- ¿Qué evento gatilla o incentiva la conducta del alumno? Al parecer nada extra, solo está en clases.
- ¿Qué ocurre después de la situación? El profesor le dice que no interrumpa la clase.
- ¿Quién está normalmente cerca cuando ocurre el problema (Ej: profesor jefe, pares)? El profesor.
- ¿En qué momento del día ocurre generalmente? Cuando el profesor está haciendo clases.
- ¿En qué lugares tiene problemas (Ej: patio, sala de clases)? En la sala de clases.
- ¿Qué tan seguido ocurren estos problemas? Todos los días.

113

Elementos claves para el plan individual de apoyo

Con la información del Recuadro 25 Insumo para un plan individual de apoyo, construir un resumen con los elementos centrales investigados.

1. Eventos del entorno: cosas que pasan en el hogar o antes de llegar al colegio, que pueden afectar a lo largo del día (Ej: estrés en el hogar, pelea con los padres, falta de sueño, medicación).
2. Antecedente predictor: ¿Qué es lo que típicamente hace al estudiante actuar de manera poco apropiada (Ej: una instrucción, una tarea, una persona)?
3. Problema de comportamiento: ¿Qué es lo que hace el estudiante normalmente que es poco apropiado (Ej: conversar, quejarse, escapar)?
4. Consecuencia: Inmediatamente después del incidente, ¿qué pasa? (Ej: se manda a inspección, se contacta a los padres, se reta al alumno, se deja solo)
5. Función que cumple el comportamiento: ¿Por qué se porta mal? ¿qué busca el estudiante con eso (Ej: llamar la atención, tener poder y control, evitar hacer una tarea difícil)?

Recuadro 26 Resumen para el plan individual de apoyo

Eventos del entorno (¿Qué puede estar pasando en casa antes del colegio?)	Antecedente/s predictor/es (¿Qué es lo que hace accionar el comportamiento?)	Problema de comportamiento (¿Qué hace el alumno que no es apropiado?)	Consecuencia (¿Qué pasa inmediatamente después del comportamiento poco apropiado?)	Función que cumple el comportamiento (¿Qué es lo que el estudiante quiere?)
Ej: El papá está en la cárcel	Ej: El profesor está dando alguna instrucción	Ej: Conversa e interrumpe al profesor	Ej: El profesor le dice que deje de conversar	Ej: Obtener la atención del profesor

Plan de apoyo para un alumno

(Sprague & Golly, 2005)

Nombre del alumno: XX Edad: 10 Curso: 4º Fecha: 30/09/08

- 1) ¿Cuáles son las fortalezas del alumno? Positivo, amigable y bueno para actividades artísticas.
- 2) ¿Qué problemas de comportamiento presenta? Lanza objetos de forma impulsiva e interrumpe constantemente al profesor.
- 3) ¿Qué queremos que haga? Que levante la mano antes de hablar.
- 4) ¿Cómo enseñaremos el comportamiento esperado? El profesor hará un juego de roles con él sobre cómo levantar la mano apropiadamente. El profesor demostrará cómo se debe hacer y cómo no.
- 5) ¿Qué puede ganar el alumno? Podrá ganar una calcomanía cada vez que levante la mano tranquilamente en el momento adecuado. Cuando obtenga 20 calcomanías podrá pasar 5 minutos hablando con el profesor del tema que él escoja.
- 6) ¿Qué pasará si se porta mal? El profesor no le pondrá atención cuando hable en clases sin levantar la mano.
- 7) ¿Cómo se medirá el éxito del plan? El profesor registrará los datos de las veces que cumplió la meta y las veces que no lo logró.
- 8) ¿Cuánto tiempo durará el plan? Se evaluará luego de una semana.
- 9) Recolección de datos:

Recuadro 27 Ejemplo plan individual de apoyo

Fecha	Veces que levanta la mano	Veces que conversa sin levantar la mano	Comentarios
1º octubre	6	5	
2º octubre	6	3	
3º octubre	8	2	Ganó 2 minutos de conversación con el profesor
4º octubre	12	1	Ganó 2 minutos de conversación con el profesor
5º octubre	8		No conversó en todo el día. Ganó 10 minutos de conversación con su profesor favorito.

Seguimiento:

Este es un problema común y un plan simple. El factor crítico es el juego de rol para enseñar al alumno a levantar la mano. Muchas veces se asume que el alumno sabe hacerlo, pero no quiere.

Si el alumno reduce sus conversaciones sin levantar la mano para hablar, el plan puede disminuir su intensidad. Por ejemplo, si después de cinco días no presenta mal comportamiento, puede ganar 2 minutos de conversación con el profesor (al alumno le gusta recibir atención de un adulto). Después de una semana, se puede aumentar a 10 minutos con su profesor preferido durante el recreo. También se recomienda que el refuerzo sea intermitente una vez que la conducta se hace más constante.



Experiencia de la escuela Padre Hurtado

I. Identificación

La escuela municipal Padre Hurtado, de la comuna de Puente Alto, es una de las tres escuelas en las cuales se empezó a aplicar el programa Paz Educa, a mediados del año 2005. Atiende a 1189 alumnos entre prebásica y 8° y cuenta con 42 profesores y directivos, además de 13 asistentes de educación y auxiliares.

Fue creada en 1996 y se encuentra en una población de alto riesgo llamada Padre Hurtado, la cual presenta problemas sociales como violencia intrafamiliar y narcotráfico. Atiende a un grupo socioeconómico medio-bajo. En el sector no hay servicios básicos cercanos, incluso hay problemas de recolección de basura y escasa presencia policial. La escuela cuenta con dos cursos por nivel en prebásica y tres cursos por nivel en básica, exceptuando 7°, donde hay cuatro cursos por nivel. El número de alumnos por curso es de aproximadamente 41 niños.

Los profesores que ejercen en la escuela destinan la mayor parte de la jornada laboral a impartir clases. Hay bastantes licencias médicas, según ellos, por el alto nivel de estrés que implica desenvolverse con alumnos tan vulnerables, en cuanto cuentan con poco apoyo familiar; trabajan, etc. Otro factor de estrés es el asalto, las amenazas o el daño a los vehículos privados que sufren con bastante regularidad, incluso en las afueras de la escuela.

Los paradocentes, encargados de apoyar la labor docente, reemplazar a los profesores, vigilar los patios durante los recreos, etc., tienen IV° medio rendido. Varios paradocentes están cursando estudios de pedagogía. Además hay dos auxiliares internos encargados de la limpieza, un equipo de aseo y cocina externo y dos guardias.

La escuela cuenta con un equipo de directivos compuesto por la directora, dos inspectores generales, una coordinadora técnico-pedagógica y una orientadora. Además apoyan una psicopedagoga y una educadora diferencial con jornadas parciales.

En cuanto a los apoderados, aproximadamente la mitad tiene educación básica incompleta. En general, los apoderados/as trabajan como asesoras del hogar, como obreros de la construcción, como jardineros, choferes de micro, en la feria, como vendedores ambulantes, etc. También se dice que hay apoderados que trabajan de manera menos honrada, ya sea robando, traficando droga, etc.

Los alumnos provienen en su mayoría de este sector; sólo un pequeño porcentaje viene de otras áreas de la comuna o de La Pintana, comuna colindante. Varios alumnos trabajan además de estudiar; por ejemplo, limpiando autos, como empaquetadores de supermercados, ayudando en la feria a sus padres e incluso hay alumnas que se encargan de la casa en el horario de trabajo de sus apoderados, cocinando para sus hermanos. Gran parte de los menores pasan el día sin el cuidado de algún adulto responsable.

Sin embargo, la asistencia a clases es bastante buena, correspondiendo al 93% para el año 2007. El índice de vulnerabilidad escolar (IVE) del colegio Padre Hurtado corresponde a 51,86% (año 2007). En comparación con el promedio comunal, esta escuela tiene mayor vulnerabilidad socioeconómica, siendo el promedio comunal del IVE cercano a 30% para enseñanza básica. Ello determina que 721 alumnos de enseñanza básica y 66 de prebásica hayan tenido becas de alimentación y útiles escolares durante el año 2007 (de un total de 1390 alumnos a esa fecha). Además, 127 alumnos recibieron desayunos durante el año 2007, auspiciados por el sistema de protección social del gobierno llamado “Chile Solidario”, que se otorga a las familias más pobres del país.



2. Plan de acción

La escuela Padre Hurtado quiso darle nombre propio al programa Paz Educa en su escuela, el cual se llama “Aprendiendo Juntos”. El cambio de nombre obedece a las adaptaciones que la propia escuela ha querido introducir al programa, considerando sus necesidades. Así, por ejemplo, se ha trabajado directamente con el Programa de Bienestar Psicosocial Escolar de la Corporación Municipal de Puente Alto.

Las etapas del programa en la escuela Padre Hurtado fueron las siguientes:

Diagnóstico de necesidades (2005)

Se realizó un completo diagnóstico de necesidades de la escuela durante aproximadamente dos meses. Se incluyeron: entrevistas con directivos, paradocentes, profesores y auxiliares; observaciones de recreos, clases y consejos de profesores; grupos focales con alumnos y profesores; revisión de documentos, como por ejemplo libros de clases, proyecto educativo institucional, programas en marcha, etc.; encuestas a alumnos de entre 5° y 8° básico, y a profesores.

Ello permitió conocer a la comunidad escolar y el nivel de violencia escolar presente, de manera de poder proponer una intervención apropiada a las necesidades del lugar y generar una línea base para medir los resultados del programa a finales del año 2007.

Principales resultados del diagnóstico

Algunas necesidades detectadas corresponden a las siguientes:

- La violencia escolar era alta en los siguientes temas: el 57% de los alumnos encuestados decía que siempre había insultos en la escuela, 40,3% decía lo mismo para los golpes y 29,8% para los robos.
- Se observó que la disciplina no se aplicaba de igual forma por parte de los adultos de la escuela, por lo cual los alumnos no tenían claridad respecto de las normas escolares.
- No existía un registro escrito que permitiera hacer un seguimiento de las estrategias que se implementaban, conocer aquellas ya utilizadas y su nivel de éxito en la escuela.
- La supervisión de patios no era efectiva, ya que el personal era escaso y no tenía conocimientos sobre cómo manejar a los alumnos.

- Había elementos estructurales en el diseño de la escuela que afectaban la convivencia escolar; como por ejemplo, la falta de espacios de juego y áreas verdes para los alumnos.
- Los profesores solicitaban trabajar en el desarrollo de estrategias de manejo conductual de los alumnos.

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 año 2006, el equipo coordinador de la escuela sesionó todas las semanas durante 90 minutos, con el objetivo de diseñar, implementar y evaluar las estrategias a desarrollar en materia de convivencia escolar. Ese espacio fue asesorado por Fundación Paz Ciudadana y el Programa de Bienestar Psicosocial Escolar, complementando esfuerzos en torno a la promoción de una mejor convivencia 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 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 9 Tabla expectativas “Sala de clases”; Ilustración 10 Tabla expectativas “Patio y pasillos”).

Ilustración 9 Tabla expectativas “Sala de clases”



Ilustración 10 Tabla expectativas “Patio y pasillos”



El siguiente paso consistió en idear formas para enseñar dichas expectativas y reforzar positivamente a los alumnos que cumplían con ellas.

Tabla 30 Plan de enseñanza y refuerzo expectativas de conducta escuela Padre Hurtado

CON QUIEN	REFUERZO SEMANAL	REFUERZO MENSUAL	REFUERZO SEMESTRAL	REFUERZO ANUAL
UN ALUMNO POR CURSO	-Anotación positiva en el libro de clases. -Alumno aparece en "cuadro de honor" de la sala.	-Anotación positiva en libro de clases. -Alumno aparece en "cuadro de honor" de la escuela. -Se envía carta de felicitaciones al apoderado.		Tarjeta para el alumno ganador del curso, con monto para gastar en tiendas de Falabella.
UN CURSO DE LA ESCUELA		-"Tarde recreativa" en la escuela con el curso ganador. -Anotación positiva al curso en el libro de clases.	-Primeros 10 cursos: carta de felicitación. -1º lugar: paseo nieve/playa. -2º lugar: regalo Falabella individual. -3º-6º lugar: torta.	
PROFESORES				-Profesor más motivado del programa recibe premio en dinero.

Fuente: Elaboración propia.

Se contó con el apoyo económico de la empresa Falabella, la Corporación y Municipalidad de Puente Alto, Fundación Paz Ciudadana, entre otros, diseñándose un completo sistema de refuerzos individuales y grupales que fueran estimulantes para los alumnos (Ilustración 11 Cuadro de honor escuela Padre Hurtado; Ilustración 12 Premio curso ganador semestre: Paseo a la nieve).

Ilustración 11 Cuadro de honor escuela Padre Hurtado



Ilustración 12 Premio curso ganador semestre: Paseo a la nieve



Para llevar un registro de cómo era la disciplina en la escuela y cuánto se cumplían las conductas esperadas por los alumnos, se decidió incorporar dos sistemas de registro. El primero consistía en una planilla donde los profesores anotaban al alumno con problemas de conducta en la sala clases (Tabla 31 Anotaciones de problemas conductuales en la sala); y la segunda consistía en el registro de los alumnos derivados a inspectoría, anotando el nombre, quién lo derivaba, cuándo, por qué, y qué medidas se habían tomado (Tabla 32 Planilla registro inspectoría). Este procedimiento se realizaba en una planilla excel que permitía generar cálculos de forma automática.

Tabla 31 Anotaciones de problemas conductuales en la sala

Nombre del alumno	Curso	Subsector	Conducta repetida	Causa de derivación
	3° C	REFORZAMIENTO	1 VEZ	Atrasado a clases
	3° C	REFORZAMIENTO	1 VEZ	Atrasado a clases
	3° C	E TECNOLÓGICA	1 VEZ	Atrasado a clases
	3° C	E TECNOLÓGICA	1 VEZ	Atrasado a clases
	3° C	E TECNOLÓGICA	1 VEZ	Atrasado a clases
	3° D	LENGUAJE	1 VEZ	No trabaja en clases
	3° D	E GRUPAL LENGUAJE	1 VEZ	No trabaja en clases
	3° D	LENGUAJE	1 VEZ	No trabaja en clases
	3° D	E GRUPAL LENGUAJE	1 VEZ	No trabaja en clases
	3° D	MATEMÁTICAS	1 VEZ	No trabaja en clases
	3° D	LENGUAJE	1 VEZ	resuelve conflictos con golpes
	3° D	MATEMÁTICAS	1 VEZ	resuelve conflictos con golpes
	3° D	LENGUAJE	1 VEZ	No trabaja en clases
	3° D	MATEMÁTICAS	1 VEZ	No trabaja en clases
	3° D	LENGUAJE	1 VEZ	resuelve conflictos con golpes
	3° D	MATEMÁTICAS	1 VEZ	resuelve conflictos con golpes

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 32 Planilla registro inspectoría

Nombre alumno	Quien deriva	Día	Mes	Hora	Lugar del acontecimiento	Causa de derivación	Decisión tomada	Otra información
		14	Marzo	Recreo I (9:30-9:50)	Patio Central	Pelea	Conversación	
		14	Marzo	Recreo I (9:30-9:50)	Patio Central	Otro	Conversación	
		16	Marzo	Recreo I (9:30-9:50)	Patio Central	Otro	Conversación	
		2	Abril	5° hora clases (11.30-12.15)	Sala de Clases	Pelea	Conversación	
		2	Abril	5° hora clases (11.30-12.15)	Sala de Clases	Pelea	Conversación	
		25	Abril	4° hora clases (10.35-11.20)	Sala de Clases	Molesta	Conversación	
		15	Mayo	4° hora clases (10.35-11.20)	Sala de Clases	Molesta	Conversación	

Fuente: Elaboración propia.

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.

Resumen de pasos disciplinarios a seguir:

- 1) Causa de derivación/problema leve: el profesor conversa con el alumno y lo anota en el registro de clases (a la tercera se anota en la hoja de vida, a la cuarta el profesor cita al apoderado y a la quinta el alumno va a inspectoría).
- 2) Causa de derivación/problema grave: el alumno debe ser derivado a inspectoría directamente, donde está establecido que en estos casos se conversa con el alumno y se cita al apoderado.

- 3) Causa de derivación/problema gravísimo: el alumno debe ser derivado directamente a inspectoría, donde está establecido que para esos casos se conversa con el alumno y se suspende.

Si cualquier conducta es reiterativa, el procedimiento irá en escalada. Los pasos son los siguientes:

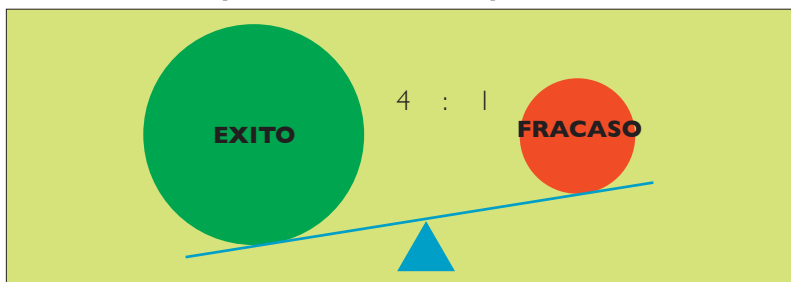
- 1) Primera anotación en el registro de sala de clases y conversación con el alumno.
- 2) Segunda anotación en el registro de sala de clases y conversación con el alumno.
- 3) Tercera anotación en el registro de sala de clases, conversación con el alumno y anotación en la hoja de vida del alumno en el libro de clases.
- 4) Citación del apoderado por parte del profesor.
- 5) Derivación a inspectoría, ahí se conversa con el alumno, se hace un compromiso y se registra en el libro de inspectoría.
- 6) Citación del apoderado en inspectoría y firma de compromiso con él.
- 7) Derivación a orientación.
- 8) Suspensión del alumno. Se suspende entre 3 a 5 días. El apoderado asiste para firmar.
- 9) Citación del apoderado en dirección.
- 10) Derivación del alumno a red de apoyo.
- 11) Se sugiere cambio de establecimiento.

En ese proceso se utilizó como modelo el material de apoyo del Ministerio de Educación para la creación de manuales de convivencia escolar (Ministerio de Educación, 2005). Si bien existía un reglamento de convivencia escolar, había elementos que no eran compartidos por toda la comunidad, especialmente en relación con los profesores.

122

La novedad consistió en cambiar el foco de intervención con los alumnos, partiendo por relacionarse de manera positiva con el alumno, 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 reforzaban cuatro cualidades del alumno antes de resaltar un error (Ilustración 13 Proporción interacciones positivas con los alumnos).

Ilustración 13 Proporción interacciones positivas con los alumnos



Fuente: Sprague, 2005.

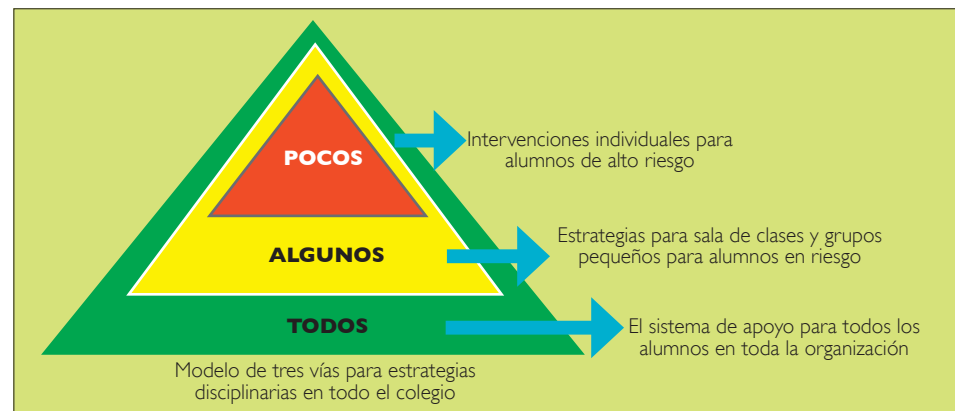
Si luego de insistir de manera positiva con el alumno en el cumplimiento de ciertas conductas, éstas seguían sin ser respetadas, se aplicaban los procedimientos disciplinarios acordados (véase Recuadro 15 Correcciones firmes pero justas).

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, de manera de poder tomar decisiones basadas en información confiable. Por ejemplo, a partir del registro de inspección 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.

Es así como se diseñó un trabajo de tutorías por parte de los profesores y un taller de habilidades sociales y autoestima. Estas estrategias son relevantes en cuanto permiten -además de trabajar la prevención primaria- atender a los alumnos que tienen más problemas, como se grafica a continuación en la parte superior de la pirámide (Ilustración 14 Triángulo PBS con estrategias).

Ilustración 14 Triángulo PBS con estrategias



Fuente: Sprague, 2005.

Finalmente, 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 (metodología conocida como *Crime Prevention Through Environmental Design: 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 15 Análisis de dibujo alumnos escuela Padre Hurtado). Los resultados de dicha actividad arrojaron la necesidad de contar con más espacios verdes y de juego en la escuela.

Ilustración 15 Análisis de dibujo alumnos escuela Padre Hurtado



Fuente: Dibujo estudiante escuela Padre Hurtado, actividad "Dibujo de la escuela ideal".

A partir del recorrido por la escuela y la actividad con los alumnos, se propusieron varias actividades en el colegio (Recuadro 28 Sugerencias mejora CPTED escuela Padre Hurtado).

Recuadro 28 Sugerencias mejora CPTED escuela Padre Hurtado

Priorización de recomendaciones

1. Limpieza de escombros y basura en el perímetro. Ubicar contenedor de basura grande, resistente y anclado.
2. Eliminar soportes de la reja que están en el exterior del colegio y que facilitan el acceso a la escuela desde la cancha.
3. Traspasar cerrres y ventanas donde sea posible.
4. Recondicionar baños (con azulejos) (ubicar nuevo baño en lugar con vigilancia y cerca del patio asignado al nivel.)
5. Reforzar uso de espacios escolares (trasladar kiosko, acondicionar mobiliario, recondicionar muro posterior para graffiti) - participación de alumnos.
6. Reforzar uso de espacios perimetrales (reubicar estacionamiento, acceso "principal" y sala de clases, ubicar mobiliario adecuado, construir doble reja en espacios perimetrales que ocuparán alumnos).

Fuente: Análisis diagnóstico CPTED para la escuela Padre Hurtado, elaborado por Paz Ciudadana.

Durante el año 2006 y 2007 se realizaron varios cambios físicos en la escuela, que incluyeron la participación activa de los alumnos en el hermoseamiento de la escuela mediante la realización de grafitis (Ilustración 16 Mural elaborado por alumnos escuela Padre Hurtado sector pasillo; Ilustración 17 Mural elaborado por alumnos escuela Padre Hurtado sector patio) y mosaicos (actividad coordinada por el Programa de Bienestar Psicosocial Escolar), la creación de nuevos espacios de juegos para alumnos (Ilustración 18 Juegos nuevos escuela Padre Hurtado 1; Ilustración 19 Juegos nuevos escuela Padre Hurtado 2), la creación de una nueva entrada al colegio que facilitara la supervisión de alumnos (Ilustración 20 Antigua entrada al establecimiento; Ilustración 21 Nueva entrada al establecimiento), la creación de una brigada escolar conformada por alumnos que ayudaron a mejorar la supervisión de la escuela (Ilustración 22 Inauguración Brigada Escolar escuela Padre Hurtado; Ilustración 23 Taller Brigada Escolar escuela Padre Hurtado), 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.

Ilustración 16 Mural elaborado por alumnos escuela Padre Hurtado sector pasillo



Fuente: Escuela Padre Hurtado.

Ilustración 17 Mural elaborado por alumnos escuela Padre Hurtado sector patio



Fuente: Escuela Padre Hurtado.

**Ilustración 18 Juegos nuevos
escuela Padre Hurtado 1**



Fuente: Escuela Padre Hurtado.

**Ilustración 19 Juegos nuevos
escuela Padre Hurtado 2**



Fuente: Escuela Padre Hurtado.

Ilustración 20 Antigua entrada al establecimiento



Fuente: Escuela Padre Hurtado.

Ilustración 21 Nueva entrada al establecimiento



Fuente: Escuela Padre Hurtado.

**Ilustración 22 Inauguración Brigada
Escolar escuela Padre Hurtado**



Fuente: Escuela Padre Hurtado.

**Ilustración 23 Taller Brigada
Escolar escuela Padre Hurtado**



Fuente: Escuela Padre Hurtado.

Ilustración 24 Taller con Jeff Sprague equipos coordinadores escuelas de Puente Alto



Fuente: Escuela Padre Hurtado.

A fines del año 2007 se contó nuevamente con la visita de Jeffrey Sprague, quien asesoró a la escuela directamente. En dicha oportunidad, el equipo coordinador presentó las actividades realizadas a la fecha y algunos resultados del proceso.

Para profundizar en las actividades realizadas, a continuación se presenta el plan de trabajo realizado durante el año 2007 en la escuela, participando activamente el equipo coordinador de la escuela (EC), Fundación Paz Ciudadana (FPC) y el Programa de Bienestar Psicosocial Escolar (BPE).

Tabla 33 Plan de trabajo escuela Padre Hurtado año 2007

LÍNEA DE ACCIÓN	OBJETIVO	ESTRATEGIA	TEMA	ACTORES
Coordinación	Coordinar y gestionar las acciones en torno a la convivencia escolar	Reuniones de equipo coordinador (una por mes) con Fundación Paz Ciudadana (FPC) y Programa de Bienestar Psicosocial Escolar (BPE)	Gestión de las distintas actividades a realizar: apoyo en el sistema de refuerzos, seguimiento de tutorías y talleres, utilización de espacios escolares y su apropiación por parte de los alumnos, planificación de estrategias para el auto-cuidado del profesorado.	Equipo coordinador, BPE y FPC
	Evaluar con una mirada de proceso la convivencia al interior de la escuela para la toma de decisiones.	Reuniones equipo coordinador ampliado (una por mes)	Coordinación de estrategias de los distintos actores en torno a la convivencia (FPC, EGE, BPE, equipo coordinador): toma de medidas disciplinarias en torno al registro de inspección; perfeccionamiento del sistema de procedimientos disciplinarios; toma de decisiones respecto de las tutorías y talleres, planificación de actividades de socialización con profesores.	Equipo coordinador ampliado, BPE y FPC
Apoyo	Apoyar a la escuela en el desarrollo de herramientas que ayudan a mejorar la convivencia escolar	Asesoría para mantener el registro de inspección (mensualmente)	Identificación de alumnos con problemas de conducta. Mantención del registro de inspección al día.	Inspectores y FPC
Prevención	Facilitar procesos en los alumnos de distintos niveles para potenciar su desarrollo psico-afectivo y sus relaciones sociales	Taller con alumnos (semanalmente). Incluye capacitación de FPC a monitores.	Habilidades sociales	FPC capacitará a dos profesores.
		Tutorías con alumnos (semanal). Incluye: -Reuniones mensuales grupales de FPC con equipo de tutores y equipo coordinador -Asesorías semanales del equipo coordinador a tutores.	Habilidades sociales, apoyo académico, etc.	FPC capacitará al equipo coordinador y a tutores

Promoción	Generar un espacio que motive un mayor conocimiento y colaboración entre los actores del colegio	Auto-cuidado (dos jornadas al año)	Jornada con diversas actividades que promuevan un mayor conocimiento y colaboración entre los distintos miembros de la escuela.	BPE FPC Planta docente y no docente de la escuela
	Facilitar procesos para el desarrollo de climas nutritivos para una mejor convivencia en la escuela	Semana del buen trato	Semana durante el año en la que visibilicen estrategias implementadas en el aula y a nivel de colegio en torno a la convivencia escolar.	Todo el establecimiento
Socialización	Difusión del proceso en torno a la convivencia escolar	Participación en reunión ampliada de profesores (cuatro anuales)	Abordar temas generales del proceso de convivencia escolar con todo el profesorado, ej: presentación de resultados del registro de inspectoría.	Equipo coordinador ampliado, BPE y FPC
		Participación en reuniones de no docentes (dos anuales)	Abordar temas generales del proceso de convivencia escolar con no docentes, ej: motivación de juegos para alumnos durante recreos, supervisión de patios.	FPC, no docentes y algunos directivos.

Fuente: Elaboración propia.

Organización interna del equipo coordinador de la escuela

Como se nombró anteriormente, a fines del año 2005 se constituyó el equipo coordinador de la escuela, conformado por ocho integrantes, incluyendo a representantes de los directivos, profesores y paradocentes. Este equipo se reunía semanalmente durante 90 minutos, para planificar, gestionar y evaluar el desarrollo del programa. De ese espacio, surgían todos los aspectos a trabajar en convivencia escolar; realizándose una planificación de las actividades a realizar durante el año, aunque siempre contando con la retroalimentación de los demás actores escolares. Cada una de las cuatro reuniones mensuales se organizaba de manera distinta: en una se trabajaba en aspectos operativos como la elección de los cursos y alumnos ganadores del mes, en la siguiente se hacía un seguimiento y evaluación de las actividades realizadas, en otra se tomaban decisiones generales del programa y en la última se contaba con la asesoría de Fundación Paz Ciudadana y el Programa de Bienestar Psicosocial Escolar. Para facilitar la gestión, cada integrante cumplía un rol particular dentro del equipo, por ejemplo: 1) el representante cumplía un rol de guía en el programa; 2) uno o dos miembros hacían seguimiento de las actividades mediante visitas a la sala de clases; 3) otros diseñaban las actividades que formarían en valores a los alumnos y que se asociaban a la obtención de refuerzos positivos; 4) otros se encargaban de la difusión y motivación a los distintos actores escolares, etc. Cada una de estas tareas era revisada por el equipo durante las reuniones de coordinación.

Aspectos claves para el buen funcionamiento del equipo y del programa fueron: 1) la sistematicidad de las actividades llevadas a cabo; 2) la sinergia entre distintos programas; 3) la voluntariedad de los miembros del equipo para participar de éste; 4) el hecho de que los miembros del equipo se mantuvieran relativamente estables en el tiempo; 5) la posibilidad de ser flexibles y probar nuevas estrategias; incluso la de reconocer que alguna estrategia necesitaba ser reevaluada, lo cual enriquecía las discusiones y el programa en general.

3. Evaluación de impacto (fines de 2007)

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

Para evaluar el impacto del programa, es necesario recordar las metas iniciales propuestas para la escuela Padre Hurtado según el marco lógico creado (Tabla 34 Matriz de marco lógico programa piloto escuela Padre Hurtado).

Tabla 34 Matriz de marco lógico programa piloto escuela Padre Hurtado

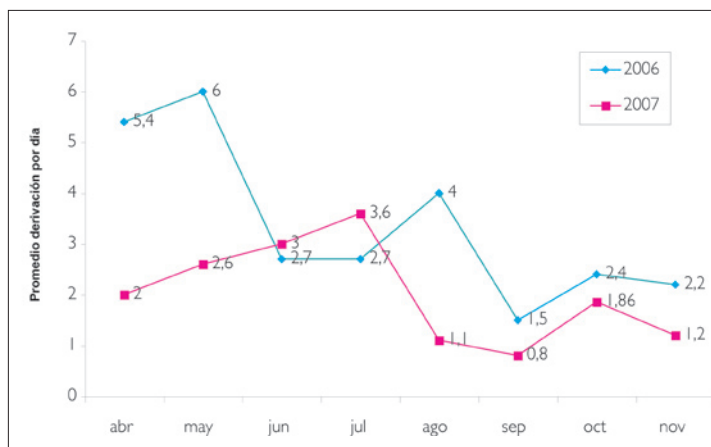
	LÓGICA DE LA INTERVENCIÓN	METAS	INDICADORES	FUENTES DE VERIFICACIÓN
Z I F	Disminución de conductas violentas en la escuela, para disminuir las conductas antisociales y violentas en la sociedad.			
Propósito	Los alumnos de la escuela Padre Hurtado de la comuna de Puente Alto, desarrollan un menor número de conductas violentas.	En la escuela disminuyen los episodios de violencia de los alumnos contra otros, en 30%, al cabo de un año del término de la intervención.	Número de episodios de violencia, entre 2005 y 2007.	-Libro de clases. -Registro de expulsiones. -Registro de Suspensiones. -Encuesta percepción aplicada 2005 y 2007. -Registro de Envíos a inspectoría.
Resultados	1. Las mejoras de seguridad físico-situacional son implementadas en la escuela de Pte. Alto a través del análisis CPTED, impactando positivamente en la reducción de episodios de violencia en las escuelas.	Al menos cinco mejoras físicas situacionales en la escuela	Número de mejoras físicas.	Informe de mejoras. Informe de análisis CPTED. Registro visual de las mejoras.
	2. Las expectativas de comportamiento conocidas y aplicadas por la escuela.	El 80% de los alumnos conoce las expectativas de comportamiento al cabo de 1 año desde el inicio de la intervención.	Porcentaje de alumnos que conoce las expectativas. Grado de conocimiento de las expectativas por parte de los alumnos.	Encuesta de conocimiento.
		50% de profesores y paraprofesionales educan las expectativas de comportamiento.	Porcentaje de profesores que educan las expectativas de comportamiento.	Encuesta Fundación.
	3. La escuela cuenta con un sistema de monitoreo y registro del comportamiento de sus alumnos.	Cuatro medidas de reforzamiento conductual al año, sobre la base de la información obtenida en el sistema de monitoreo y registro.	Nº de medidas de reforzamiento implementadas.	Informe de las medidas implementadas.
La escuela cuenta con un sistema de registro de información conductual de sus alumnos.		Número de registro de información conductual.	Registro de información conductual.	

Fuente: Elaboración propia.

El propósito del programa era disminuir los episodios de violencia entre los alumnos en 30% al interior de la escuela, al cabo de un año del término de la intervención. Esto se midió revisando los registros conductuales de los alumnos y las encuestas de percepción aplicadas a alumnos y adultos de la escuela, grupos focales, etc.

Podemos decir que la intervención fue exitosa, en cuanto se puede probar que los incidentes violentos entre alumnos se redujeron en 34,7%. Esto se deduce de 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 I Envíos mensuales promedio a inspectoría escuela Padre Hurtado):

Gráfico I Envíos mensuales promedio a inspectoría escuela Padre Hurtado



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 36 Causa derivación envíos a inspectoría escuela Padre Hurtado

Causa de derivación a inspectoría	2006	2007
Lenguaje inapropiado	26	3
Molesta	128	98
Pelea	166	121
Conducta desafiante / falta de respeto	44	15
Comportamiento disruptivo	33	7
Mal uso de material	18	5
Mentira o engaño	3	0
Vandalismo	7	4
Atraso reiterado	3	0
Fuera de clases	25	16
Fuga del establecimiento	6	1
Amenazas	5	2
Robo	4	0
Robo menor	4	0
Uso o posesión armas	2	0
Uso o posesión tabaco	3	2
Uso o posesión alcohol	0	0
Vestimenta inadecuada	0	0
Abuso deshonesto	11	0
Uso de material pornográfico	0	0
Uso o posesión de drogas	0	0
Otro	14	54
FRECUENCIA TOTAL	502	328

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 35 Envíos a inspectoría por lugar escuela Padre Hurtado

Lugar acontecimiento alumno derivado a inspectoría	2006	2007
Patio Central	108	66
Patio Posterior	49	52
Sala de Clases	191	173
Baño 1	4	0
Baño 2	4	2
Comedor	21	4
Pasillos	37	20
Formación	12	2
Patio nuevo poniente	0	3
Patio nuevo oriente	1	0
Hall entrada	5	0
Otro	70	6
FRECUENCIA TOTAL	502	328

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 37 Horario envíos a inspectoría escuela Padre Hurtado

Hora de clases	2006	2007
1° hora clases (8:00-8:45)	13	3
2° hora clases (8:45-9:30)	5	9
Recreo 1 (9:30-9:50)	34	33
3° hora clases (9:50-10:35)	39	27
4° hora clases (10:35-11:20)	14	48
Recreo 2 (11:20-11:30)	29	25
5° hora clases (11:30-12:15)	63	28
6° hora clases (12:15-13:00)	70	11
Almuerzo (12:00-13:40 según curso)	112	65
7° hora clases (13:45-14:30)	44	30
8° hora clases (14:30-15:15)	22	10
Recreo 4 (15:15-15:30)	27	3
9° hora clases (15:30-16:15)	9	26
10° hora clases (16:15-17:00)	5	10
Salida	9	0
Otro	7	0
Total	502	328

Fuente: Elaboración propia.

Las derivaciones diarias promedio a inspectoría se redujeron de 3,4 durante el año 2006 a 2 en el año 2007. Esto 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%. En los meses de junio y julio del año 2007, aumentaron las derivaciones a inspectoría debido al desorden que provocaron los arreglos físicos que se estaban realizando, lo cual se tradujo en menos espacio para los alumnos y más peleas entre ellos. En la Tabla 35 Envíos a inspectoría por lugar escuela Padre Hurtado se puede observar que los lugares desde los cuales aumentaron las derivaciones a inspectoría fueron el patio posterior (por los arreglos físicos) y el patio poniente, que antes no existía. En las tablas siguientes (Tabla 36 Causa derivación envíos a inspectoría escuela Padre Hurtado; Tabla 37 Horario envíos a inspectoría escuela Padre Hurtado) se presentan los lugares de mayor conflicto, los tipos de conductas inadecuadas y el horario en que se producen. A partir de esos datos fue posible dirigir intervenciones focalizadas a cada uno de los problemas, lugares u horarios.

En la Tabla 35 Envíos a inspectoría por lugar escuela Padre Hurtado se observa una disminución bastante pareja en las distintas categorías de conflicto presentadas por los alumnos. En la Tabla 37 Horario envíos a inspectoría escuela Padre Hurtado, llama la atención que la mayor parte de las derivaciones a inspectoría se den en la hora de almuerzo. Esto se debería a los problemas de supervisión, por encontrarse el personal almorzando. Esta situación se logró revertir en parte, disminuyendo las derivaciones de 112 a 65 durante ese horario.

130

Para complementar los datos de los registros de información escolar, se cuenta con encuestas administradas a fines del año 2007 a alumnos, resultados que se pueden comparar con la aplicación del mismo instrumento a fines del año 2005. La encuesta evalúa cómo es la relación entre distintos actores escolares, incluyendo a alumnos, profesores, apoderados, etc. Fue aplicada a todos los alumnos entre 5° y 8° básico (497 alumnos en total, 240 hombres y 257 mujeres). El 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.

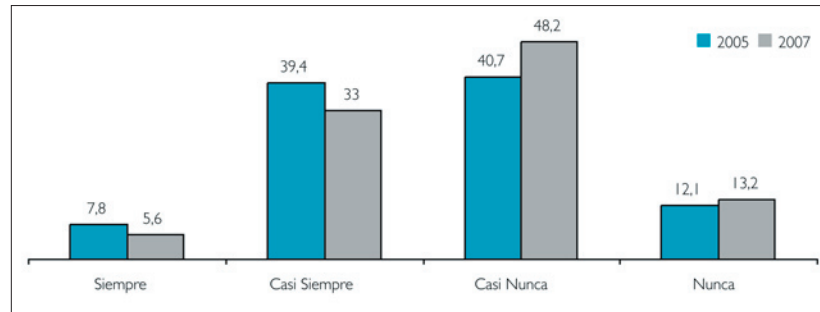
La encuesta de alumnos también es comparable con la aplicación de un instrumento similar a profesores y directivos³⁵ en el año 2005 y luego en el 2007.

A continuación se presentan cinco gráficos que muestran cómo los alumnos encuestados perciben que la violencia escolar ha disminuido. Dichas diferencias son estadísticamente significativas para todos los gráficos presentados (t de Student, $p < 0,05$).

En el Gráfico 2 Encuesta violencia escolar: exclusión, se puede ver que el 38,6% de los alumnos cree que “siempre” o “casi siempre” se da que los alumnos no dejan participar a un compañero en actividades y lo dejan solo; porcentaje que en el año 2005 correspondía al 47,2%. Respecto de los alumnos que creen que se da “casi nunca” o “nunca”, consecuentemente hay un aumento en dicha categoría el año 2007, dando cuenta de la mejoría de la convivencia escolar en este ítem.

³⁵ Esta encuesta es una adaptación del instrumento “Best behavior self-assessment survey”, de Jeffrey Sprague y Annemieke Golly (2005). Best behavior: building positive behavior supports in schools. Longmont, CO: Sopris West) y de “The oregon school safety survey”, de Sprague, J., Colvin G., y Irvin, L. 2005. Safe and Healthy Schools. Practical prevention strategies. The Guilford Press. New York.

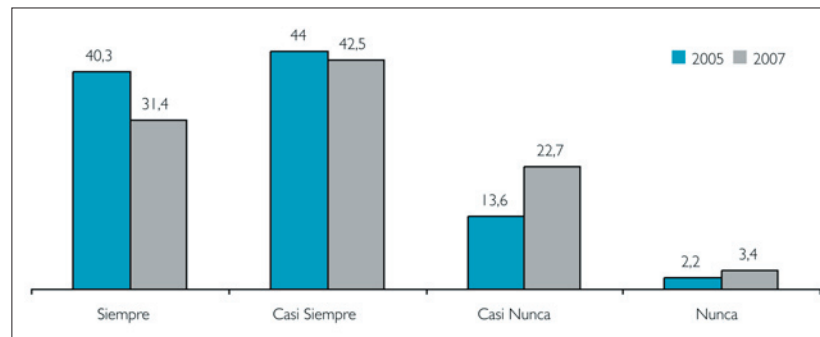
Gráfico 2 Encuesta violencia escolar: exclusión



Fuente: Evaluación de impacto Programa Piloto Fundación Paz Ciudadana.

En el Gráfico 3 Encuesta violencia escolar: agresión física se muestra cómo los alumnos creen que los golpes han disminuido entre ellos, pasando del 84,3% que creía que ello se daba “siempre” o “casi siempre” en el año 2005 al 73,9% que piensa eso en el año 2007. 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).

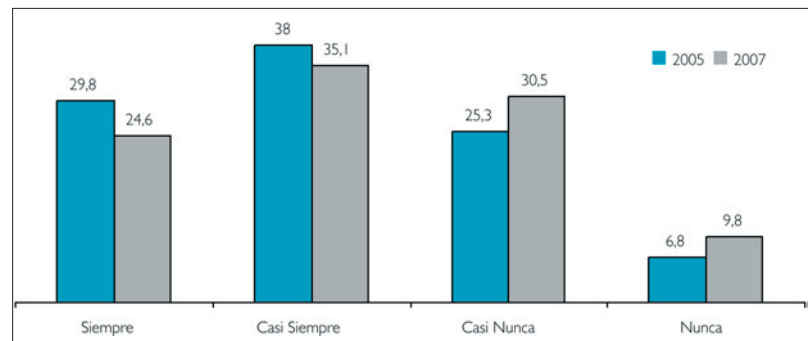
Gráfico 3 Encuesta violencia escolar: agresión física



Fuente: Evaluación de impacto Programa Piloto Fundación Paz Ciudadana.

Gráfico 4 Encuesta violencia escolar: robo, da cuenta de 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).

Gráfico 4 Encuesta violencia escolar: robo

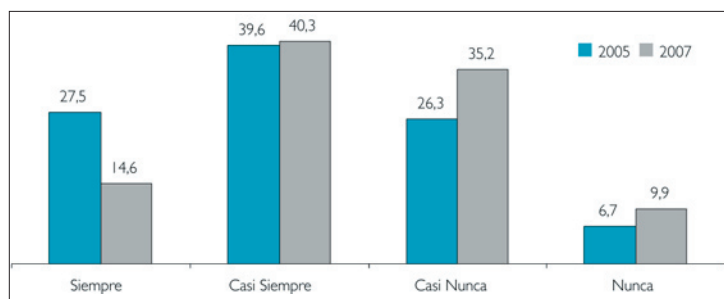


Fuente: Evaluación de impacto Programa Piloto Fundación Paz Ciudadana.

El Gráfico 5 Encuesta violencia escolar: daño inmueble, da cuenta de una clara disminución en la frecuencia con 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 piensa 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.

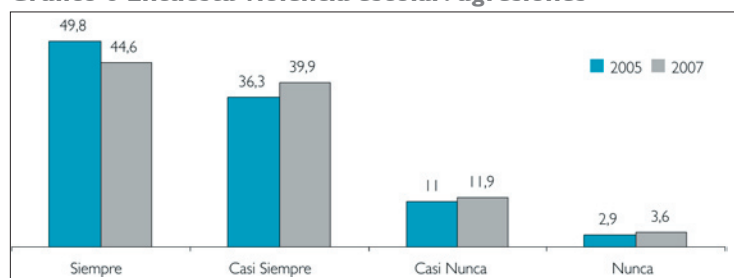
Gráfico 5 Encuesta violencia escolar: daño inmueble



Fuente: Evaluación de impacto Programa Piloto Fundación Paz Ciudadana.

El Gráfico 6 Encuesta violencia escolar: agresiones, muestra cómo los alumnos que creen que “siempre” hay empujones entre ellos en el colegio han disminuido (de 49,8% el 2005 a 44,6% el 2007). El número de alumnos que cree que ello se da “casi siempre”, “casi nunca” o “nunca”, permanece relativamente estable, mostrándose un leve aumento en cada una de ellas.

Gráfico 6 Encuesta violencia escolar: agresiones



Fuente: Evaluación de impacto Programa Piloto Fundación Paz Ciudadana.

Los gráficos anteriores dan cuenta, entonces, de que las conductas que reflejan violencia psicológica, física y material han disminuido durante los 2 años y medio de aplicación del programa en la escuela. Conductas como los golpes o empujones entre alumnos, los robos al interior de la escuela, el destrozamiento intencional de material del colegio e incidentes donde los estudiantes aíslan a sus compañeros sin dejarles participar de actividades escolares, se han visto interrumpidos a raíz de la aplicación del programa. El tema de los golpes entre alumnos es un logro especialmente importante, por haber sido una de las prioridades para el equipo de convivencia escolar de la escuela a la fecha.

Algunos aspectos que se cree incidieron en los logros anteriores son:

- La importancia otorgada por la escuela a la disminución de golpes y empujones, recordando constantemente a adultos y alumnos qué procedimientos seguir y fomentando el buen trato. Se puede agregar que el 63,6% de los adultos encuestados cree que hay mayor claridad sobre los procedimientos disciplinarios en la escuela gracias al programa, porcentaje que aumentó en 15,2% respecto del año 2006.

- Aumento de la supervisión de espacios, que pudo incidir en la disminución de robos al interior de la escuela. La detección de problemas en la supervisión estuvo relacionada con la implementación del sistema de registro de alumnos derivados a inspección, donde se especificaba el lugar en que ocurría un conflicto. La evaluación de dicho sistema fue positiva por parte de los adultos encuestados, donde el 69,7% reconoció que se habían implementado estrategias individuales o grupales a partir de los resultados del registro, y el 93,8% especificó que dichas estrategias habían servido en alguna medida para mejorar la convivencia escolar y/o disciplina.
- 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. Por ejemplo, se hizo una nueva entrada a la escuela, los alumnos hicieron murales y grafitis decorativos, se implementaron nuevos juegos para los menores, etc. Según la encuesta aplicada a adultos de la escuela, el 94,2% de los encuestados cree que las medidas físicas implementadas han servido para mejorar en un nivel medio o alto la seguridad escolar, la convivencia y/o la identificación de los alumnos con el colegio.
- Implementación de actividades sobre el respeto entre alumnos, evitando golpes e insultos. Por ejemplo, la creación de concursos literarios o de dibujo sobre el 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, el 79,4% de los adultos cree que se ha aplicado un sistema de refuerzos positivos de manera constante a los alumnos que cumplen con dichas expectativas y el 20,6% cree que se ha realizado parcialmente.

Estos avances también se observan a simple vista durante los recreos de la escuela, donde se ven menos peleas entre alumnos en los patios, mayor orden durante las formaciones de estudiantes, el respeto de los lugares de juegos y las divisiones de patios por parte de los alumnos. Además, observadores externos a la escuela, como un periodista que quiso hacer un reportaje de violencia escolar, opinó que el colegio era “muy tranquilo”; y un profesor que volvió luego de algunos años a la escuela comentó que “ahora se podía hacer clases”, aludiendo a que los alumnos estaban más calmados. Por otra parte, según los alumnos que participaron en el grupo focal (de 5° a 8° básico), la violencia escolar ha disminuido considerablemente en comparación con el año 2005. Finalmente, el 96,9% de los adultos encuestados cree que las actividades implementadas por el programa han incidido, -en mayor o menor medida-, en la reducción de accidentes y episodios de riesgo entre alumnos (por ejemplo, peleas, fugas, matonaje, etc.).

Además de las conductas antes presentadas, se ha visto una disminución menor, pero de igual manera relevante, respecto de alumnos que obligan a otros a hacer cosas que no quieren y de alumnos que se burlan de otros por alguna característica física o por ser diferentes. En cuanto a la relación entre profesores y alumnos, también ha habido importantes logros, especialmente en lo que refiere a la disminución de insultos, empujones, amenazas y golpes de alumnos a profesores.

Finalmente, un aspecto que llama la atención es que los profesores perciben que algunos elementos de la violencia escolar entre alumnos han empeorado, por ejemplo los golpes, no dejar participar a alumnos y dejarlos solos, y rayar o romper de manera intencional el material del colegio. Esto es relevante, ya que los estudiantes estiman que precisamente

estos temas han mejorado claramente, según se mostró antes (gráficos 2, 3 y 5). Dicha diferencia se da porque la opinión de profesores ha cambiado para peor respecto del año 2005 en algunos temas, lo cual sorprendió a los evaluadores. Es posible que este cambio se relacione con el momento en el cual fue aplicada la encuesta durante el año 2007, que coincidió con el estrés de final de año y con un robo cometido por personas externas a la escuela que causó bastante incertidumbre dentro de la comunidad escolar. Por otra parte, es necesario considerar que se ha visibilizado el fenómeno de la violencia escolar en la medida que se ha estado conversando del tema y relevando su importancia en el programa, lo que incide en que se esté atento al fenómeno y se perciba en mayor medida que antes. Sin embargo, hay mayor evidencia a favor de la opinión de los alumnos, que corresponde a los resultados presentados en el registro de inspectoría, recabados diariamente por esta oficina durante los 2 últimos años.



4. 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 factores críticos de éxito, especificados a comienzos de la intervención en la matriz de marco lógico: el compromiso de la escuela y de la Corporación, 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; con quienes se ha trabajado estrechamente. A lo largo de la implementación del programa han ido surgiendo nuevos factores críticos, los cuales también se exponen en este apartado. Sin embargo, lo que acá se presenta también podría ser aplicable a otros programas que se implementen en un establecimiento educacional.

Como se mostró anteriormente, la experiencia de la escuela Padre Hurtado es relevante en cuanto a los resultados que obtuvo. 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 Hurtado; lo cual se tradujo en la presentación correspondiente del programa el día 10 de octubre de 2007 en el Encuentro de Convivencia Escolar "Vivir Juntos un Aprendizaje Compartido" organizado por dichos ministerios.

Sin embargo, dichos resultados no se dieron por igual en los 3 colegios del piloto en Puente Alto. Esta diferencia es la que permite hipotetizar respecto de los factores que determinan el éxito de una experiencia como ésta, lo cual se expondrá a continuación.

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

En relación con el impacto de las actividades del programa en la reducción de la violencia escolar, se podría decir que los resultados concuerdan con el nivel de trabajo invertido a lo largo de los dos años en cada uno de los colegios. 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, considerando además que el nivel de violencia escolar inicial era mayor que en los otros dos colegios. Además, el equipo coordinador de la escuela creyó en el programa e invirtió tiempo para implementarlo, sin esperar que la Fundación hiciera todo el trabajo por ellos. 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. Esta confianza en el equipo coordinador se vio reflejada también en la satisfacción de los adultos con el programa, donde el 100% de los encuestados aseguró 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.

Las condiciones anteriores no se dieron por igual en los 3 colegios, de hecho, faltó motivación y compromiso en mayor o menor medida en los otros colegios. Ello se notó sobre todo en los segundos semestres, donde hubo poco tiempo para las actividades. Al respecto, cabe mencionar que una sugerencia a futuro es concentrar la intervención en los primeros semestres del año, aspecto que también se aplica en la escuela Padre Hurtado. Son los retrasos en las actividades a implementar lo que incide en los menores logros obtenidos, lo cual mejoraría de implementarse todas las actividades planificadas a comienzos de año.

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

Los cambios de directores en los otros colegios retrasaron el programa a comienzos del año 2007, puesto que requería adaptaciones según lo solicitaban los respectivos directores. Al respecto, cabe mencionar la importancia 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. Es más, en uno de los liceos ha habido muchos cambios internos durante el programa, desde la muerte del director, hasta sus dos reemplazos, lo cual provocó inestabilidad a nivel de colegio y programa.

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 trabajaran en ésta. 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. Dicha coherencia entre programas fue menor para las otras dos escuelas del programa.

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, ayudando de paso a recursos.

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

A partir de nuestra experiencia en estos dos años, podemos decir que lograr la participación activa de la comunidad escolar es la parte más difícil, 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 cambiarlo. 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. En cambio, en las otras escuelas, esto se dio en menor grado.

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. Esto incidía en la creencia de que, como escuela, no podían hacer mucho y había desmotivación antes de intentarlo. Durante la primera visita de Jeffrey Sprague, esto quedó de manifiesto en las preguntas de las personas asistentes al taller; que se mostraban desesperanzadas por el ambiente en que vivían sus alumnos. Pero a lo largo de la implementación del programa, fue cambiando el foco de discusión hacia el ámbito de competencias personales y de toda la comunidad escolar; centrándose en qué se podía hacer desde la escuela. Dicho cambio no fue posible en otra de las escuelas del programa, donde siguió primando una visión más asistencialista, solicitando a Fundación Paz Ciudadana que, como agente externo, interviniera en el problema, desconociendo los recursos internos que poseían.

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 establecimiento. Finalmente, cada colegio es distinto y es importante considerar sus particularidades 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 es que la intervención debe anclarse en el proyecto educativo del establecimiento y su manual de convivencia escolar. En las demás escuelas, al sentir que éste era un programa externo, hubo menor sinergia con las políticas internas de los establecimientos educacionales.

g) Compromiso y apoyo del sostenedor

Para el éxito del programa, un aspecto relevante fue el apoyo constante del sostenedor. En la escuela Padre Hurtado se pudo observar lo importante que fue este apoyo, por ejemplo, al momento de incentivar la participación de la escuela en el encuentro de convivencia escolar realizado en octubre del 2007, además de la inversión realizada en el mejoramiento del diseño físico de la escuela. Por otra parte, si el sostenedor le da relevancia a un programa en el PADEM, es más fácil que las escuelas trabajen en ello.

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 este fin, logrando una buena implementación. Es por esto que no es bueno imponer a las escuelas el trabajo en estas áreas, sino que ofrecerlo libremente a quienes estén interesados.

Comentarios finales

El presente libro resume los aprendizajes y conocimientos de Fundación Paz Ciudadana en la materia, por medio de la revisión de la literatura comparada, y en particular la exitosa experiencia de trabajo de Jeff Sprague en Estados Unidos y en Chile.

Su metodología de trabajo fue validada en Chile por medio de una aplicación piloto en la comuna de Puente Alto. Fue gracias a la confianza y esfuerzo de estas escuelas que hoy se pone este material teórico-práctico a disposición de la comunidad educativa nacional.

El fenómeno de la violencia escolar no es gratuito tanto para las víctimas, los victimarios, como para toda la comunidad escolar. Por eso es de suma importancia poder contar con metodologías de trabajo pertinentes y exitosas que permitan abordar el problema de forma integral, junto a toda la comunidad educativa.

Desarrollar este tipo de metodologías requiere recursos de todo tipo, desde los materiales hasta los institucionales. Pero más importante aún es ser capaces de instalar una práctica de gestión constante en el establecimiento. Tal como lo mostró la experiencia piloto y en particular la escuela Padre Hurtado, fue necesario trabajar al menos dos años para poder empezar a promover un cambio en la comunidad educativa. El apoyo de sus redes institucionales, junto a Paz Ciudadana, también fue un factor relevante para poder contar hoy con una forma de trabajo efectiva.

Esta experiencia de trabajo fue pionera en la materia a nivel nacional, reconocida incluso por el Ministerio de Educación como una práctica exitosa. Lo más importante en este sentido es mostrar a la comunidad nacional que es posible promover escuelas saludables, con buen clima escolar, con menos violencia, a pesar de las adversidades del medio ambiente. Pero, más importante aún, fue la constancia y liderazgo de la escuela para empezar a obtener buenos resultados, junto a una metodología validada como exitosa en la experiencia comparada.

Todos estos aprendizajes tampoco hubiesen sido posibles sino por la confianza, dedicación y compromiso de las escuelas de la comuna de Puente Alto que participaron en la experiencia piloto junto a Fundación Paz Ciudadana. Por eso, para ellas nuestro más sincero y profundo agradecimiento.





Bibliografía

- Arón, A.M & Milicic, N. (1999). Programa de desarrollo de habilidades sociales vivir con otros. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Arón, A. M. & Milicic, N. (1999). Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Arón, A. M. (2000). Un programa de educación para la no violencia. *Psyche*, 9(2), 25-39.
- 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*, 6(1), 55-61.
- Berger, C. (2007). Violencia escolar: Una mirada desde la convivencia. En Seminario Violencia escolar: estrategias integrales de prevención. La experiencia nacional e internacional, 12 septiembre 2007. Santiago, Chile: Fundación Paz Ciudadana y Universidad Alberto Hurtado. Recuperado en marzo 2008 de: <http://www.pazciudadana.cl>.
- Biglan, A. & Hallfors (en prensa). Effective strategies for nurturing successful development in school settings, United States Department of Education.
- Bryk, A. & Driscoll, M. (1988). The high school as community: contextual influences and consequences for students and teachers. Madison, Wisconsin: National Center on Effective Secondary Schools, University of Wisconsin.
- Cassassus, J. (2003). La escuela y la desigualdad. Santiago: LOM Ediciones.
- 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.
- Colvin, G., Kameenui, E. J. & Sugai, G. (1993). School-wide and classroom management: Reconceptualizing the integration and management of students with behavior problems in general education. *Education and Treatment of Children*, 16: 361-381.
- Cornejo, R. & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, 15, 11-52.
- Crick, N. R. (2000). Engagement in gender normative versus non-normative forms of aggression: Links to social-psychological adjustment. En W. Craig (ed.). *Childhood Social Development. The Essential Readings*. Oxford: Blackwell.
- Crone, D. & Horner, R. (2003). Building positive behavior support systems in schools: functional behavioral assessment. New York: The Guilford Press.
- Debarbieux, E. (1997). La violencia en la escuela francesa: Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de Educación*, 313, 79-94.

- Espelage, D., Holt, M. & Henkel, R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development*, 74(1), 205-220.
- 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.
- 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*. 15(4), 197-208.
- Farren, D. (2007) Victimización entre los niños, niñas, y adolescentes escolares de la comuna de Recoleta. Memoria para optar al título de sociólogo. Universidad de Chile.
- Farrington, D. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice A Review of Research*, 17, 381-458.
- Fixsen, G. & Naoom, S.F. (2005). Implementation research: A synthesis of the literature. Tampa, FL, University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231).
- Fundación Nacional para la Superación de la Pobreza. (2006). Garantías en Educación. En *Umbrales sociales 2006: Propuestas para la futura política social*. Recuperado el 20 de julio de 2007 de: <http://www.superacionpobreza.cl/EditorFiles/File/Umbrales/cap2.pdf>
- García, M. & Madriaza, P. (2005). Sentido y sinsentido de la violencia escolar: Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos. *Psyche* 14(1), 165-180.
- Gellman, R. & Delucia-Waack, J. (2006) Predicting school violence: A comparison of violent and nonviolent male students on attitudes toward violence, exposure level to violence, and PTSD symptomatology. *Psychology in the Schools*, 43(5), 591-598.
- Gresham, F.M. & Sugai, G. (en prensa). Schoolwide values, discipline, and social skills. Synthesis report for American Institutes of Research and Office of Special Education Programs. Washington, DC.
- Gottfredson, G., et al. (2000). National study of delinquency prevention in schools. Ellicott City, MD, Gottfredson Associates, Inc.
- Hein, A. (2004). Factores de riesgo y delincuencia juvenil, revisión de la literatura nacional e internacional. Santiago, Chile: Fundación Paz Ciudadana.
- Hein, A. & Barrientos, G. (2004) Violencia y delincuencia juvenil: comportamientos de riesgo autorreportados y factores asociados. Santiago, Chile: Fundación Paz Ciudadana.
- Hein, A. & Rau, M., (2003). Estudio comparado de políticas de prevención del crimen mediante el diseño ambiental CPTED. Santiago, Chile: Fundación Paz Ciudadana.
- Horner, R. & Sugai, G. (2001). "Data" need not be a four-letter word: Using data to improve schoolwide discipline. *Beyond Behavior*, 11(1), 20-22.
- Horner, R. & Sugai, G. (en prensa). A randomized control trial of school-wide positive behavior support in elementary schools. *Journal of Positive Behavioral Interventions*.
- Irvin, L. & Tobin T. (2004). Validity of office discipline referral measures as indices of school-wide behavioral status and effects of school-wide behavioral interventions. *Journal of Positive Behavioral Interventions*, 6(3), 131-147.

- 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. Recuperado el 30 de agosto de 2006 de: http://www.finisterrae.cl/noticias/detalle_homenoticia.php?id=231.
- Lecannelier, F. (2007). Bullying, violencia escolar: ¿qué es y cómo intervenir? Santiago, Chile. Recuperado el 20 de enero de: <http://www.cplasalle.cl/Bullying-Lecannelier-2007.pdf>
- Le Monde Diplomatique (2006). De Hiroshima a potencia económica. Santiago de Chile: Editorial aún creemos en los sueños.
- Madriaza, P. (2007). Violencia escolar y sintomatología en salud mental: un estudio del impacto psicológico de la violencia escolar entre estudiantes de enseñanza media. En Congreso Nacional de Investigación sobre Violencia y Delincuencia, agosto 2007. Fundación Paz Ciudadana, Instituto de Sociología, 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, Chile: LOM.
- Magendzo, A., Toledo, M. & Rosenfield, C. (2004). Intimidación entre estudiantes. Cómo identificarlos y cómo atenderlos. Santiago, Chile: LOM.
- Mena, I. & Viscarra, R. (2001). Algo nuevo bajo el sol: Hacer visible el maltrato y posible la esperanza. *Psyke*, 10(1), 81-101.
- Mertz, C. (2006). La prevención de la violencia en las escuelas. Programa Paz Educa. Santiago, Chile, Fundación Paz Ciudadana. Recuperado el 20 de julio de 2006 de: www.pazciudadana.cl.
- Mihalic, S. & Irwin, K. (2003). Blueprints for violence prevention: From research to real world settings- Factors influencing the successful replication of model programs, *Youth Violence and Juvenile Justice*, 1(4), 307-329.
- Milicic, N. & Arón, A. M. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psyke*, 9(2), 117-123.
- Ministerio de Educación (2005). Metodologías de Trabajo para el Mejoramiento de la Calidad de la Convivencia Escolar. Unidad de Apoyo a la Transversalidad. Gobierno de Chile.
- Olweus, D. (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata.
- Opazo, M. (2004). Violencia escolar en Chile: Características y desafíos. En: Primer Simposio Nacional de Investigación sobre Violencia y Delincuencia. Santiago, Chile: Fundación Paz Ciudadana, Instituto Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ramos, C., Nieto, A.M. & Chau, E. (2007). Aulas en paz: Resultados preliminares de un programa multi-componente. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1, 36-56.
- Rigby, K. (1996). Preventing peer victimisation 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. Recuperado de: <http://www.aic.gov.au/publications/proceedings/27/rigby.pdf>
- Rigby, K. (2003). Addressing bullying in schools: theory and practice. Canberra: Australian Institute of Criminology. *Trends and Issues in Crime and Criminal Justice* N° 259.
- Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools: Theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25, 287-300.

- Rigby, K. (2005). Why do some children bully at school?: The contributions of negative attitudes towards victims and the perceived expectations of friends, parents and teachers. *School Psychology International*, 26(2), 147-161.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations*. New York: The Free Press.
- Sandoval, M. (2004). Violencia escolar: Un modo de gestionarse a sí mismo. Interpretación de la violencia escolar desde la sociología relacional. *Boletín de investigación Educativa*, 19(1), 135-154.
- Sandoval, M. (2007). Acerca de la violencia juvenil en las escuelas. *Revista Observatorio de Juventud*, 4(16).
- Schneider, T., Walker, H. M. & Sprague, J. R. (2000). *Safe school design: A handbook for educational leaders applying the principles of crime prevention through environmental design*. Eugene: ERIC Clearinghouse on Educational Management, College of Education, University of Oregon.
- Scott, T. & Eber, L. (2003). Functional assessment and wraparound as systemic school processes: primary, secondary and tertiary systems examples. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3(5), 131-143.
- Sprague, J. (2002). Getting effective school discipline practices to scale: B.E.S.T. Practices Staff Development. *NASP Communique*, 30(6), 28-32.
- Sprague, J. (2005). Fomento de conductas positivas en la escuela. En Seminario Convivencia escolar, septiembre 2005. Fundación Paz Ciudadana y Municipalidad de Puente Alto. Chile.
- Sprague, J. & Cook, C. (2008). *RTI and behavior: A guide to integrating behavioral and academic supports*. Horsham, PA, LRP Publications.
- Sprague, J. & Golly, A. (2005). *Best behavior: building positive behavior support in schools*. SOPRIS WEST Educational Services.
- Sprague, J., Sugai, G. & Walker, H. (1998). Antisocial behavior in schools. En *Handbook of child behavior therapy*. T. S. W. F. M. Gresham. New York, Plenum.
- Sprague, J. & Walker, H. (2000). Early identification and intervention for youth with antisocial and violent behavior. *Exceptional Children*, 66(3), 367-379.
- Sprague, J. & Walker, H. (2005). *Safe and healthy schools practical intervention strategies*. New York: The Guilford Press.
- Sugai, G. (2003). Commentary: establishing efficient and durable systems of school-based support. *School Psychology Review*, 32(4), 530-535.
- Sugai, G. (2007). Promoting behavioral competence in schools: a commentary on exemplary practices. *Psychology in the Schools*, 44(1), 113-118.
- 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, H. R., Wickham, D., Wilcox, B. & Ruef, M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, 131-143.
- Sugai, G. & Horner, R. (2002). Behaviorally effective environments. En M. R. Shinn, H. M. Walker and G. Stoner. *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches*. Bethesda, MD, National Association for School Psychologists.

- Sugai, G. & Horner, R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review*, 35(2), 245-259.
- SWIS. School Wide Information System. *Becoming swift at SWIS. User's Manual*. (2005). Recuperado de: www.swis.org.
- Tamar, F. (2005). Maltrato entre escolares (bullying): estrategias de manejo que implementan los profesores al interior del establecimiento escolar. *Psyche*, 14(1), 211-225.
- Todd, A. & Horner, R. (2005). SWIS Documentation Project. Referrals form examples. Recuperado de: www.swis.org.
- Todd, A., Horner, R & Tobin Tary. SWIS Documentation Project. Referrals form definition. Recuperado de: www.swis.org.
- Todd, A. (2004). SWIS Documentation Project. General Procedure for Dealing with Problem Behavior. Recuperado de: www.swis.org
- Tremblay, R. (2004). Decade of behaviour distinguished lecture: Development of physical aggression during infancy. *Infant Mental Health Journal*, 25(5), 399-407.
- Turnbull, R., Wilcox, B., Turnbull, A., Sailor, W. & Wickham, D. (2001). IDEA, Positive Behavioral Supports, and School Safety. *Journal of Law & Education*, 30(3), p445-503.
- 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. *Exceptional Children*, 68(3), 377-402.
- Varela, J. & Tijmes, C. (2007). *Convivencia escolar: recopilación de experiencias nacionales*. Santiago, Chile: Fundación Paz Ciudadana.
- Walker, H. M., Horner, R. H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J. R., Bricker, D. & Kaufman, M. J. (1996). Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 4: 194-209.
- Werth, F. (2006). *Prevención social del delito. Pautas para una intervención temprana en niños y jóvenes*. Santiago, Chile: Fundación Paz Ciudadana, Fundación Hanns Seidel Stiftung.
- Zerón, A. (2004). Violencia escolar y violencia antiescuela: Aportes teóricos para una aproximación sociológica. *Boletín de Investigación Educativa PUC*, 19(1), 155-164.