



# **Intervención Psicoeducativa: Aprendizajes y Reflexiones de una intervención truncada**

**Por: Patricio Cabrera Toledo**

Trabajo de grado Presentado a la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional.

Profesores Guías  
María Teresa Ramírez  
Felipe del Real

Santiago, 2020

## **Resumen**

En este trabajo se expone el proyecto de intervención psicoeducativa, el cual tenía como foco abordar la violencia escolar verbal y relacional evidenciada en un establecimiento particular pagado de la comuna de Ñuñoa. En este trabajo se presentará una caracterización de la institución, la descripción de la demanda presentada por el colegio, las herramientas utilizadas para generar el diagnóstico y los componentes teóricos que sustentan la estrategia de intervención seleccionada para el contexto educacional, sin embargo, a nivel de resultados, estos se encuentran ausentes en tanto el proceso de intervención se vio truncado antes de poder llegar a la etapa de implementación del mismo.

Ante la ausencia de resultados concretos, el foco de este trabajo se encuentra en la reflexión en torno a la intervención y las condicionantes que condujeron al paréntesis en su ejecución, así como las implicancias éticas de la misma, así como los aprendizajes alcanzados en el proceso, con la esperanza de que dichos aprendizajes y reflexiones puedan guiar futuras intervenciones propias y ajenas en una senda más fructífera.

## **Agradecimientos**

Este trabajo es el logro de tantas personas que no puedo tener la arrogancia de arrojarle todo el crédito por esta obra, gracias a todos por el viacrucis en cooperativa que ha sido poder dar este nuevo paso.

Agradezco especialmente a mis hermanas y a Daniel, Lino, Nelson, Pancho y Jorge, mis amigos de toda la vida, por todos los abrazos que les debo, por todas las tardes juntos postergadas en este ejercicio de dragonología que emprendí y en el cual siempre recibí su apoyo, cariño y paciencia incondicional, gracias a todos por ayudarme en este sueño de cosas que a veces parecían imposibles.

Agradezco a los amigos que la providencia y este magister pusieron en mi vera; gracias sinceramente a Sindy, Naty, Chris, Ori y Pía por sus palabras de aliento, por estar siempre dispuestos a escucharme y debatir conmigo, por su apoyo y confianza sin la cual este logro sería imposible.

Mis mayores agradecimientos a mis padres por pavimentar el camino que me condujo a la caza de este sueño, por sembrar en mi la semilla de la curiosidad académica, por alimentar mi pasión por las humanidades y mostrarme la ruta que hoy me trae a este puerto. Agradezco especialmente a mi madre por su apoyo infinito, por su confianza y por ser siempre el ejemplo vivo de rectitud, integridad y coraje que me impulsa a ser mejor.

Con mi más humilde y sincera gratitud, a Carmen, por su amor y condescendencia, por todas las noches en vela que supo comprender y las tardes de desfallecimiento que pudo contener. Este logro es fruto del sacrificio de ambos, gracias por estar siempre a mi lado y por la fe ciega en que podría alcanzar este sueño, gracias por creer en mí cuando yo mismo dudaba y por mostrarme primaveras futuras donde descansar, espero caminar contigo hacia los puertos grises cuando llegue nuestro tiempo, dejando a nuestro hijo no concebido los frutos que tanto nos ha costado sembrar.

A todos, gracias por la fuerza que me brindaron para poder concluir esta empresa.

## Tabla de Contenidos

Resumen.....	i
Agradecimientos .....	ii
Tabla de Contenidos .....	iii
Índice de Tablas y Gráficos .....	iv
Introducción .....	1
Presentación de la Institución .....	3
Descripción de la Demanda .....	4
Antecedentes Teóricos.....	5
Convivencia Escolar y Clima Escolar .....	5
Violencia Escolar.....	6
Violencia Verbal .....	7
Bullying.....	8
Causas y Consecuencias Violencia Escolar .....	9
Programas de Prevención de la violencia y/o Bullying .....	11
La Mediación como estrategia de resolución de conflicto .....	12
Diagnóstico .....	15
Encuesta.....	15
Análisis de Entrevistas.....	15
Manual de Convivencia.....	16
Planteamiento del Problema .....	17
Diseño de la Intervención .....	18
Reformulación del Planteamiento .....	18
Objetivo General .....	18
Objetivos Específicos.....	18
Acciones.....	18
Implementación y Evaluación del Proceso de Intervención .....	19
Componentes ejecutados .....	19
Componentes no logrados .....	19
Factores intervinientes.....	20
Conclusiones.....	23
Logros de la Intervención.....	23
Facilitadores y Obstaculizadores .....	24
Reflexiones Finales.....	26
Referencias.....	28
Apéndices.....	35
Gráfico 1 .....	35
Estabilidad Equipo Docente Colegio XXXXXX .....	35
Características del Cuestionario de percepción estudiantil de violencia y sus dimensiones .....	36
Cuestionario de Convivencia Escolar .....	36
Estadígrafos de encuesta de percepción estudiantil de violencia .....	44
Esquema de Árbol de Problemas .....	49
Matriz de Marco Lógico .....	50
Diseño Original .....	52

Planteamiento Original.....	52
Matriz de Marco Lógico.....	53
Cuestionario de autorreporte .....	55
Plan de Gestión de Convivencia Escolar Colegio XXXXXX .....	56

### **Índice de Tablas y Gráficos**

Características del Cuestionario de percepción estudiantil de violencia y sus dimensiones.....	36
Percepción de Ocurrencia de Situaciones Conflictivas.....	44
Percepción de Seguridad en el Establecimiento .....	44
Maltrato u Hostigamiento Escolar .....	45
Percepción de otros estudiantes como agentes agresivos .....	45
Percepción del actuar de los profesores .....	46
Percepción del Actuar de Inspectoría.....	46
Percepción del Actuar de Dirección.....	47
Percepción de Confianza frente a problemas.....	47
Percepción de Formación y Prevención en Violencia Escolar.....	48

## Introducción

Desde un punto de vista histórico, todos los sistemas educativos a nivel mundial se han visto tremendamente presionados en el mundo occidental desde principios del siglo XX, principalmente debido a una serie de demandas completamente legítimas ligadas a la universalidad del acceso a la educación, la equidad de los sistemas educativos y en los últimos cuarenta años, ha surgido fuertemente la preocupación por la calidad de la educación. Estas presiones transversales al mundo occidental, son en el caso chileno un tema no solo contingente, sino inmensamente desafiante, toda vez que existe una presión social creciente por dar respuesta a estas problemáticas, las cuales a nivel nacional se ven entrecruzadas por inequidades socioeconómicas, incrementando las demandas por soluciones, tal como se ha podido constatar a partir de los movimientos sociales de los últimos diez años.

Bajo esta demanda, un tema muchas veces invisibilizado, pero tremendamente determinante en el mejoramiento del sistema educativo nacional se asocia con la convivencia escolar a nivel general, y de manera más específica con la violencia escolar, entendiendo que esta última no solo impacta negativamente la convivencia escolar, sino que pauperiza las condiciones en las cuales se desarrollan los procesos de enseñanza aprendizaje, repercutiendo negativamente en la calidad de la educación. (Pacheco-Salazar, 2018)

La violencia escolar tiene un impacto multinivel, afectando tanto a quienes se ven directamente involucrados en ella, como para los involucrados indirectos; el mero hecho de acudir a un centro educacional donde se presente una cultura de violencia y agresión, afectará a los miembros de la comunidad escolar de una u otra manera, ya sea a nivel físico, psicológico, relacional, o académico. El impacto de la violencia escolar trasciende a los golpes y empujones para colarse bajo la piel de quienes la padecen en la forma de huellas profundas pero invisibles como la depresión, la baja autoestima, el consumo de sustancias ilícitas o la ansiedad. (Román & Murillo, 2011). Como si lo anterior no fuera suficiente, convivir en un entorno escolar violento, mina profunda y directamente la calidad de la educación, empeorando las condiciones y limitando las oportunidades de aprendizaje, afectando a la concentración e incluso a las expectativas de logro de los estudiantes, siendo un tema central dentro de la psicología educativa dado este impacto múltiple en el sistema.

Si bien, la violencia escolar ha sido ampliamente estudiada, al analizar las características de su ocurrencia en el contexto chileno, la mayor parte de los trabajos se enfocan en el estudio del fenómeno en sectores vulnerados, siendo escasos los trabajos que indagan el fenómeno en otros contextos socioeconómicos, invisibilizado o relativizando la violencia en los sectores más acomodados, como si en dichos contextos, la violencia no existiera. Este trabajo pretende aportar en dicha dirección, exponiendo el

resultado de una intervención psicoeducativa en un establecimiento privado del sector oriente de Santiago, cuya comunidad escolar está conformada principalmente por miembros de sectores clasemediales.

El trabajo inicia con una breve descripción de la institución y su contexto, enfatizando en las características de los grupos familiares, así como en elementos ligados a la cultura escolar. Posteriormente se describirá la demanda realizada por el colegio al interventor, la cual se encontraba enfocada en el mejoramiento de la convivencia escolar, en tanto esta se veía deteriorada. A continuación, se presentarán a modo de síntesis bibliográfica los antecedentes teóricos ligados a la convivencia escolar, la violencia escolar, considerando su conceptualización, así como las causas y consecuencias del fenómeno, para finalmente revisar algunos programas exitosos de prevención de la violencia escolar.

Tras los antecedentes teóricos, se presentarán los aspectos directamente ligados a la intervención psicoeducativa, considerando aspectos como el diagnóstico del problema (enfatizando en los instrumentos utilizados para levantar la información), seguido del planteamiento del problema. Considerando que la intervención se presenta truncada, el diseño y la implementación se analizarán considerando diversos elementos asociados a su fracaso enfatizando en dos momentos diferentes del proceso, cada uno de los cuales presenta sus propias características y dinámicas. Finalmente se evaluarán los resultados del proceso de intervención, haciendo hincapié en los aspectos que facilitaron el proceso, así como en aquellos que obstaculizaron la intervención, coadyuvando al reencauzamiento e la misma.

## **Presentación de la Institución**

La institución es un establecimiento laico, de dependencia particular no subvencionado ubicado en la comuna de Ñuñoa, el cual imparte los niveles de básica y media Científico-Humanista y cuenta con una matrícula que fluctúa entre los 150 y 170 estudiantes, presentando un promedio de 8 estudiantes por sala en básica y 14 estudiantes por sala en media.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI), se posiciona desde una mirada constructivista e integradora, enfocándose en el desarrollo de habilidades blandas asociadas con la inserción de los estudiantes en la sociedad, fomentando la formación moral, social y afectiva, especialmente asociada a los valores de responsabilidad y respeto. Así mismo, desde un punto de vista académico, el establecimiento busca entregar a los estudiantes las competencias y habilidades básicas definidas por los planes y programas del MINEDUC, pero desde un curriculum flexible, el cual se adecúe a las necesidades propias de la comunidad educativa. (Proyecto Educativo Institucional, 2017).

Las fichas de estudiantes recogen diversos antecedentes relacionados al estudiante y su grupo familiar. Analizando dicho instrumento al inicio de la intervención (2018), fue posible determinar que el total de los hogares correspondería a sectores clasemediales, distribuidos entre los segmentos C2 y C1b (Asociación de Investigadores de Mercado 2018) con un capital cultural importante, pues el 90% de los padres y apoderados cuentan con estudios superiores de alguna naturaleza (37% nivel técnico, 24% estudios universitarios y un 29% de oficiales de Fuerzas Armadas o Carabineros). En lo tocante a las características del estudiantado, el 28.84% presenta historial de bullying en otras instituciones; el 61.11% ha experimentado repitencia una o más veces en el curso de su vida académica; el 13.89% han estado fuera del sistema educacional formal y el 37.35% del total de estudiantes del ciclo de media cuenta con alguna Medidas de Apoyo Especial en el área académica (MAE), de los cuales el 44.83% corresponde a trastornos de aprendizaje.

La conformación del equipo docente, los últimos cinco años este ha fluctuado entre los 17 y los 20 docentes, evidenciando una renovación interanual que fluctúa entre el 42.11% y el 60%, presentando en el periodo entre un 10% y un 35% de docentes con tres años o más de permanencia (detalles en el apéndice). De manera similar, la Coordinación Académica presenta poca estabilidad en el tiempo, existiendo entre el 2015 y el 2018 dos coordinadores diferentes con dedicación exclusiva en el cargo. A partir del 2019, contará con dos coordinadores (básica y media) con dedicación parcial, quienes comparten su tiempo con tareas docentes y de coordinación. A nivel directivo se evidencia una mayor estabilidad, manteniéndose el equipo

conformado por Dirección e Inspectoría inamovible por los últimos 20 años, evidenciándose solo un cambio por adición el 2018 cuando se crea la posición de la rectoría.

### **Descripción de la Demanda**

La contraparte que presenta la problemática de parte del Colegio es el Rector. De acuerdo a lo expresado en la entrevista, el Rector manifiesta su preocupación por diversos aspectos ligados al Área de Convivencia Escolar, considerando aspectos como la atingencia del Manual de Convivencia a la normativa actual, su aplicación y el carácter formativo que efectivamente presenta; la implementación efectiva del PEI y cómo se lleva de manera concreta a procesos formativos intencionados; así como su percepción respecto de un deterioro en las relaciones entre estudiantes, lo que se reflejaría en un comportamiento confrontacional entre pares; polarización al interior de los grupos curso; animosidad entre cursos; dificultades en la integración vertical entre cursos; y diferentes expresiones de agresividad entre pares. Así mismo, el Rector da cuenta de una serie de problemas en el ámbito académico, considerando tanto los resultados en pruebas estandarizadas, como el nivel de las competencias y habilidades básicas que los estudiantes de los diferentes niveles son capaces de lograr, las cuales son visualizadas por el rector por debajo del promedio en comparación con estudiantes de una edad y nivel socioeconómicos similares.

Considerando el amplio espectro de la demanda planteada por el Rector, esta es reformulada para poder abordarla mediante una intervención acotada y concreta. En lo relacionado con el área académica, en el momento en que se plantea la demanda estaba asumiendo un nuevo Coordinador Académico, por lo que esta área se deja sin intervención a la espera de los lineamientos que emerjan desde la coordinación. En lo tocante al Área de Convivencia escolar, en atención a que el Manual de Convivencia y la adecuación formativa del Área de Convivencia al PEI se encontraban en proceso de revisión por parte de las encargadas de convivencia del Colegio, la demanda se focaliza en la generación de una estrategia para afrontar los problemas entre pares, mejorando la forma de resolución de conflicto, disminuyendo la animosidad entre estudiantes, en tanto el PEI busca principalmente el desarrollo de habilidades blandas, apostando a que el desarrollo de estos elementos generarían sinergias positivas que impactarían las otras áreas de desarrollo personal y educativo de los estudiantes.

## **Antecedentes Teóricos**

En este apartado se expondrán las diversas vertientes teóricas que sustentan el proyecto de intervención, desde la definición conceptual de diversos fenómenos ligados a la problemática del establecimiento a la forma de intervención seleccionada para este caso específico.

### **Convivencia Escolar y Clima Escolar**

La intervención propuesta se enmarca en la convivencia escolar, por lo cual resulta legítimo considerar la vertiente teórica del concepto. Para López de Mesa, Carvajal, Soto y Urrea (2013), la Convivencia Escolar se asocia a la creación de ambientes propicios para la construcción de las relaciones sociales, evidenciando un correlato con la cultura institucional. Esta idea, se ve reforzada por García y Edith (2019), al plantear que la escuela es un espacio relacional donde se manifiestan conductas que alteraran positiva o negativamente la percepción de dicho espacio y por Nail, Muñoz y Gajardo (2013) al visualizar la escuela como un espacio de reproducción de un conjunto de valores creencias y formas de ver y entender la realidad reconocidas por la institución. Por su parte, Elipe, Casas, del Rey, Ortega-Ruiz, Cerda y Pérez (2018) conciben el concepto como un constructo multisistémico, formado por aspectos ligados a la comunicación e interacción en la sala de clases, en el establecimiento y en actividades no académicas, así como los conflictos desarrollados al interior del grupo y las medidas disciplinarias que actúan en dicha situación. Esta noción mucho más ecléctica presenta un correlato en Herrera y Rico (2014) y Perales, Arias y Bazdresch, (2014) para quienes la convivencia escolar incluye aspectos como el currículo; la relación entre familia y escuela, así como la influencia de los medios de comunicación y del entorno socio-económico y cultural en el que se encuentran involucrados los estudiantes. El Estado en Chile cuenta con una visión del concepto, la cual sintetiza Arancibia (2014), ligando la convivencia a las relaciones interpersonales en la escuela, al desarrollo integral de los miembros de la comunidad y a la formación valórica.

A diferencia del macro concepto de convivencia escolar, el concepto de clima escolar es mucho más acotado. García y Edith (2019), asocian el concepto a las percepciones y evaluaciones que los individuos desarrollan respecto de las relaciones interpersonales y su contexto, mientras que Romero y Krichesky (2017) incluyen en esta valoración las experiencias de la vida escolar, considerando el componente emocional, cívico, ético y académico. Moreno, Díaz, Cuevas, Nova y Bravo (2011) y Thapa, Cohen, Guffey y Higgins-D'Alessandro (2013) refuerzan esta idea al plantear que las características psicosociales percibidas por los miembros de la comunidad educativa consideran variables materiales, personales y funcionales y su interacción, pudiendo percibirse de manera diferenciada en distintos niveles, reconociendo el nivel macro (la institución en su conjunto), el nivel meso (la sala de clases) y el nivel micro

(el espacio personal de cada estudiante). Por su parte, Moreno, et al. (2011) y Herrera y Rico (2014), aluden a la existencia de dos grandes percepciones del clima escolar, pudiendo encontrar uno positivo o nutritivo y otro desfavorable o tóxico. El primero entregaría las mayores posibilidades para el desarrollo integral de los diversos actores del espacio escolar, merced a características como su apertura, carácter democrático, motivador, fraternal, respetuoso de la individualidad y la otredad, entre otras características. La antípoda a este escenario ideal, son los climas desfavorables o tóxicos, pues en ellos los integrantes de la comunidad ven coartado su desarrollo en uno o más aspectos, debido a la existencia de condiciones cerradas, autoritarias y controladoras, marcado por relaciones de poder y dominación y por su carácter hostil.

## **Violencia Escolar**

Una de las premisas en las cuales sustenta la intervención es la existencia de diversas formas de violencia en el ciclo de media, siendo legítimo el delinear dicho fenómeno. En general, la violencia debe entenderse como un acto exclusiva e intrínsecamente humano, adquirido ya sea por condicionantes biológicas, o bien como parte de los procesos de endoculturación. (Varela, Tijmes & Sprague, 2009; Andrade, Bonilla y Valencia, 2011; Jacinto & Aguirre, 2014). El concepto de violencia escolar por su parte, se asocia con toda conducta intencionada y orientada a generar daño en otro por acción u omisión, cuya ocurrencia se produzca en el centro educativo o en actividades organizadas por este, pudiendo ser llevada a cabo por cualquier miembro de la comunidad escolar. (Tijmes & Varela, 2008; Chen & Wei, 2011; Guerra, Álvarez-García, Dobarro, Núñez, Castro, Vargas, 2011; Varela, 2011; Estévez, Inglés, Emler, Martínez-Monteagudo & Torregrosa, 2012; Baridon & Martín, 2014).

Considerando dicha conceptualización, Artavia (2013); Soriano y Bedmar (2016) y Neut (2017), señalan que la escuela sería tanto una fuente de violencia en sí misma, como un espacio de convergencia de distintas fuentes de violencia. En este sentido, la violencia escolar es una arista de la convivencia escolar, pues sus distintas manifestaciones se desarrollan en el seno de las prácticas culturales cotidianas, respondiendo a un conjunto de creencias, valores y visiones compartidas por los miembros de dicha comunidad (Román y Murillo, 2011; Artavia, 2013). En este sentido, diversos autores enfatizan el impacto negativo de la violencia escolar en la convivencia escolar, planteando el desarrollo de estrategias en Convivencia Escolar como vía para modificar la cultura de agresión. (Varela 2011; Carpio de los Pinos y Tejero, 2012; Ramírez y Arcila, 2013).

Siguiendo a Baridon y Martín (2014), la violencia escolar se entiende como un fenómeno multiforme, en tanto puede involucrar a una gran variedad de actores o agentes, manifestarse de diferentes formas, utilizar diversos canales y dañar de diferentes maneras. Jacinto y Aguirre (2014) hacen hincapié en

su componente dinámico, pues tanto los actores implicados como sus formas de relación pueden evolucionar en el tiempo. Considerando el carácter ecléctico de la violencia escolar, Potocnjak, Berger y Tomici (2011), López, et al., (2011) y Pacheco-Salazar (2018) ponen el énfasis en la necesidad de situar la violencia espacial y culturalmente, en tanto, no todas sus manifestaciones son factibles de ocurrir transversal y ubicuamente, además de presentar una significación dúctil que puede variar según el contexto.

En atención a su carácter ecléctico, polisémico y evolutivo, no existe una categorización unívoca del fenómeno, siendo posible encontrar diferentes categorías según donde se sitúe el foco de atención, no obstante, considerando su expresión, se puede diferenciar entre violencia física (contacto directo), verbal (insultos, amenazas y/u ofensas) o relacional (daño a la red social) (Cava, Buelga, Musitu & Murgui, 2010; López, Carrasco, Morales, Ayala, López & Karmy, 2011; Estévez, et al., 2012; Nieto, Portela, López & Domínguez, 2018); atendiendo a la motivación, se puede hablar de violencia pura (agresión sin provocación ni propósito), reactiva (respuesta a una agresión previa) e instrumental (satisface un interés del agresor) (Guerra et al., 2011; Estévez et al., 2012); observando el número de personas que promueven el acto violento se puede hablar de violencia individual o grupal (Guerra et al., 2011); considerando el medio mediante se puede hablar de violencia presencial o ciberbullying (Avilés, Irurtia, García-López & Caballo, 2011; Guerra et al., 2011; Villalobos et al., 2016; Ortega & Córdova 2017); atendiendo a la relación entre víctima y agresor se distingue la violencia entre pares y violencia asimétrica (estudiante-profesor) (Chen & Wei, 2011; Neut, 2017); y en atención a su reconocimiento por la comunidad, Artavia (2013) plantea la diferencia entre violencia visible e invisible. En lo tocante a la incidencia de las diversas formas de violencia, destacan por su alta recurrencia formas de agresión ligadas a la violencia verbal (Cava et al., 2010; Guerra et al., 2011; López de Mesa, et al. 2013), así como manifestaciones de violencia relacional (Román & Murillo, 2011; Hymel y Swearer, 2015) y violencia física (López de Mesa, et al. 2013).

A continuación, se describirán con mayor detalle algunas manifestaciones de violencia que para efectos de este trabajo son más relevantes.

### **Violencia Verbal**

Para Brenes, (2007) la violencia verbal se manifiesta cuando mediante el uso de la palabra se menoscaba a otra persona, asociándola a elementos agresivos y descorteses. Martínez (2009) y Nieto, et al., (2018) entienden la violencia verbal como un acto comunicativo que busca intencionadamente causar daño, ya sea en la imagen social o personal del receptor, efecto el cual se intensifica frente a una asimetría de poder. Mutchinick (2016) y Nieto, et al. (2018) plantean la humillación como una forma específica y

extendida de violencia verbal escolar, puesto que una persona o grupo son tratadas como inferiores por otros, generando un sentimiento de menoscabo y agravio.

Sin embargo, tal como plantean Brenes (2007) y Martínez (2009), los jóvenes utilizan el insulto como un reforzador de la identidad y la pertenencia grupal, idea reforzada por Castañeda (2011) al plantear que el insulto y/o la descortesía son interpretaciones contextuales y culturales de los hablantes. Siguiendo esta línea de argumentación, Torres y Hurtado (2016), argumenta que el lenguaje adolescente es muchas veces considerado agresivo, peyorativo y descortés en tanto las normas lingüísticas permitidas en el contexto escolar están fijadas por el mundo adulto. No obstante, el rol identitario del lenguaje soez en el contexto adolescente, este igualmente puede ser utilizado para instaurar una lógica de exclusión y marginación, pues su interpretación positiva o negativa es contextual, dependiendo por ende del grupo de pares; en este sentido, el compartir el código lingüístico manejado por un grupo determinado genera la inclusión o exclusión del mismo. (Brenes, 2007; Castañeda, 2011; Torres & Hurtado; 2016).

### **Bullying**

Tal como plantean Potocnjak et al., (2011), Jacinto y Aguirre (2014), Monelos, Mendiri y García Fuentes (2015), Soriano y Bedmar (2016) y García y Edith (2019), aun cuando el término “bullying” se ha utilizado muchas veces como sinónimo de “violencia escolar”, lo cierto es que el término anglosajón representa una manifestación puntual de la violencia escolar que no logra abarcar toda la gama y complejidad del concepto latino. Esta idea encuentra correlato al asociar el concepto de “bullying” a una forma específica de acoso, abuso, hostigamiento, intimidación o matonaje entre pares (Erazo, 2010; Román & Murillo, 2011; Romera, Del Rey & Ortega, 2011; Jacinto & Aguirre, 2014). Otras conceptualizaciones, entienden el bullying como un comportamiento agresivo, caracterizado por la intencionalidad del daño, su repetición en el tiempo, así como por la existencia de una asimetría de poder entre víctima y agresor. (Arseneault, Bowes, & Shakoor, 2010; Olweus, 2010; Guerra, et al., 2011; Durand, et al. 2013; Gómez-Ortiz, Del Rey, Casas, & Ortega-Ruiz, 2014; Hymel & Swearer, 2015; Larsson, 2018). El bullying puede manifestarse de diversas maneras, por ejemplo, el desequilibrio de poder puede darse por medio de la dominación física, la reputación social y/o la posesión de información privilegiada; la agresión puede ser directa (física o verbal) o indirecta (menoscabando las redes y relaciones sociales de la víctima) o mediante el amedrentamiento sistemático (Arseneault, et al. 2010; Olweus, 2010; Romera, et al. 2011; Avilés et al. 2011; Andrade, et al. 2011; Viscardi, 2011; Hymel & Swearer, 2015)

Arseneault, et al. (2010), Román y Murillo (2010) y Salmivalli, Kärnä y Poskiparta (2011) identifican tres roles fundamentales en el desarrollo del bullying, correspondiendo a: la víctima (quien

presenta una relación de sumisión y sufre el efecto de acciones que menoscaban su integridad); el agresor o abusador (quien detenta el poder y realiza acciones de hostigamiento); y los testigos de la agresión (presencian las acciones de acoso, pero se mantienen al margen de la situación). Kerbs y Jolley (2007), Twemlow, Fonagy y Sacco (2010a), Potocnjak, et al. (2010) y Chaux (2011) suman a esa categorización los roles de: instigador o reforzador del abusador (presencian la situación de bullying e instan al agresor mediante aprobación tácita o explícita); ayudante o cómplice del abusador (colaborarán con el agresor en el desarrollo de las acciones de acoso); y defensor de la víctima (actúa directamente en defensa de la víctima enfrentando al agresor). A esta tipología, se suma un grupo denominado como “víctimas agresivas”, “bully-victims” o “agresores victimizados”, quienes corresponden a sujetos victimizados, quienes buscarán defenderse evidenciando un comportamiento hostil y agresivo, ya sea hacia sus agresores o hacia otros individuos. (Swearer, Espelage, Vaillancourt & Hymel, 2010; Romera, et al., 2011; Estévez, et al., 2012; Durand, et al., 2013). No obstante lo antedicho, Varela, et al. (2009), Twemlow, et al. (2010a), Chaux (2011), Potocnjak, et al. (2011) y Baridon y Martin (2014), puntualizan que dichos roles son dinámicos, pudiendo un mismo individuo transitar entre roles dependiendo de la situación, por lo cual en la dinámica del bullying se incluyen a la comunidad escolar en su conjunto, aun cuando el impacto sea diferenciado conforme el rol predominante.

En relación a las condiciones ligadas a la prevalencia del bullying, destacan principalmente el ocultamiento del hecho por parte de los implicados directos e indirectos (Varela, et al. 2009; Romera, et al., 2011; Andrade, et al., 2011; Hymel & Swearer, 2015), la normalización o incapacidad de reconocer los actos de bullying por parte de los adultos (Potocnjak, et al. 2010; Andrade, et al. 2011), la mantención de una dinámica relacional asimétrica entre víctima y agresor (Swearer, et al. 2010; Romera, et al., 2011; Avíles, et al., 2011), el bajo desarrollo de competencias socioemocionales en el abusador (Potocnjak, et al. 2010; Andrade, et al. 2011), la obtención de beneficios personales y sociales por parte de abusadores (Kerbs & Jolley, 2007; Kärnä, et al. 2011; Potocnjak, et al. 2010; Salmivalli, et al. 2011), el placer que provee el acto del bullying abusadores, cómplices, reforzadores y testigos (Kerbs & Jolley, 2007; Jacinto & Aguirre, 2014; Pacheco-Salazar, 2018) y la inexistencia de consecuencias o repercusiones negativas para el abusador (Potocnjak, et al., 2010; Avilés, et al. 2011; Andrade, et al. 2011).

### **Causas y Consecuencias Violencia Escolar**

Varela, et al. 2009; Andrade, et al. 2011; Romera, et al. 2011; Ramírez & Arcila, 2013; Monelos, et al. 2015, entre otros estudios, han individualizado factores implicados en la manifestación de violencia escolar, destacando aspectos como las condicionantes ambientales, institucionales y personales. Dentro de las condicionantes ambientales, se consideran aspectos como: la existencia de climas escolares tóxicos, las

malas relaciones con los pares y la exposición a modelos violentos (Viscardi, 2011; Murrieta, Ruvalcaba, Caballo, & Lorenzo, 2014; Pacheco-Salazar, 2018). En relación a las condiciones institucionales, se destaca aspectos como: la heterogeneidad socioeconómica del estudiantado, las normativas y regulaciones generadas por el establecimiento y la relación profesor-estudiante (Murrieta, et al. 2014; Machado, Madalena, Leite, Bertazzi & Rossi, 2015). Respecto de los condicionantes personales, destacan factores tales como: el género, la edad, las características físicas, la autoestima, el éxito académico, la agresividad y el consumo de drogas. (Erazo; 2010; Swearer, et al., 2010; Carmona-Torres, et al., 2015; Hymel & Swearer, 2015; Machado, et al. 2015; Larsson, 2018; García & Edith, 2019). En esta línea, López, et al. (2011) y García y Edith (2019) destacan que las escuelas tienden a centrar su foco de acción y atención en factores ambientales e individuales a la hora de comprender su ocurrencia y desarrollar planes de acción.

Considerando los factores de riesgo ligados a la victimización, Swearer, et al. (2010), Arseneault, et al. (2010) y Monelos, et al. (2015) plantean como un factor determinante el aislamiento social, en tanto, aquellos estudiantes con lasos sociales más débiles son más propensos a sufrir bullying, particularmente si presentan otros factores de riesgo. Cava, et al. (2010), Romera, et al. (2011) y Machado, et al. (2015) refuerzan la idea evidenciando una correlación entre estatus social y conductas agresivas ligadas al bullying. En cuanto a la victimización se refiere, la evidencia descarta el género por si solo como un factor en la frecuencia de incidencia de victimización, no obstante, las mujeres tienden a evidenciar un mayor daño producto de la victimización indirecta o relacional. (Varela, et al. 2009; Arseneault, et al. 2010; Potocnjak et al., 2011; Ramírez & Arcila, 2013; Hymel & Swearer, 2015; Prieto, Carrillo & Castellanos, 2016).

Machado, et al. (2015) plantean que solo al ligarse con otros factores el género incide en la victimización, evidenciando diferencias principalmente al considerar las variables de etnia y grupo socioeconómico. Así mismo, diversos estudios identifican diferencias por género en algunos aspectos ligados a la violencia, por ejemplo, los hombres son más proclives a ser agresores que las mujeres. (Varela, et al. 2009; Romera, et. al., 2011; Ramírez & Arcila, 2013; Prieto, et al. 2016), pero las mujeres tienden a reconocer de mejor manera su involucramiento directo y/o indirecto en situaciones de (Potocnjak et al., 2011; Ramírez & Arcila, 2013; Jacinto & Aguirre, 2014). En atención a las formas de agresión, los varones tienden a vincularse con mayor frecuencia a las agresiones físicas, mientras las mujeres tienden a experimentar mayor agresión indirecta o relacional (Varela, et al. 2009; Cava, et al. 2010; Erazo, 2010; Swearer, et al., 2010; Avilés, et al. 2011; Potocnjak et al., 2011; Román & Murillo, 2011; Artavia, 2013; Hymel & Swearer, 2015).

En relación al impacto de la violencia entre pares, diversos estudios entre los que destacan los trabajos de Arseneault, et al. (2011), Avilés, et al. (2011), Bowlland, (2011), Durand, et al. (2013), Carmona-Torres, et al. (2015) y Machado, et al. (2015), han evidenciado que la relación directa o indirecta con situaciones de violencia y/o bullying se asocia con: ansiedad, depresión, ausentismo y abandono escolar, pobre autoconcepto, comportamiento violento, surgimiento de conductas delictivas, mayor riesgo asociado al consumo conflictivo de sustancias, dificultades para la integración socioemocional (Cava, et al. 2010), baja autoestima (Ross & Horner, 2009; Menesini, Nocentini, & Palladino, 2012), ideación y tendencia suicida (Monelos, et al. 2015), problemas psicológicos (Román & Murillo, 2011; Menesini, et al. 2012) y pauperización del clima de aprendizaje, surgimiento de problemas académicos (Whitted & Dupper, 2005; Román & Murillo, 2011; Hymel & Swearer, 2015), entre otras patologías y condiciones de comorbilidad.

### **Programas de Prevención de la violencia y/o Bullying**

Existen una gran variedad de estrategias y programas para hacer frente al bullying implementados con éxito a nivel mundial, siendo las experiencias más conocidas el programa Olweus Bullying Prevention Program (OBPP), el programa finlandés KiVa, el programa español Modelo para Construir Convivencia (MCM) y el programa estadounidense Positive Behavior Support (PBS), entre otras experiencias (Varela, et al., 2009; Ross & Horner, 2009; Bowlland, 2011; Varela, 2011; Kärnä, et al. 2011; Pérez. Astudillo, Varela. & Lecannelier, 2013).

A pesar de las diferencias existentes entre programas, es posible reconocer algunos elementos comunes entre los programas exitosos, considerando en este aspecto diversos estudios entre los que destacan los aportes de Whitted y Dupper (2005), Olweus y Limber (2010), Twemlow, et al. (2010b), Kärnä, et al. (2011), Salmivalli, et al. (2011), Pérez, et al. (2013), Thapa, et al. (2013) y Murrieta, et al. (2014), Farrel, Mehari, Kramer-Khun, Mays y Sullivan (2015), Ortega y Córdova (2017). Entre los aspectos comunes, destacan: la creación de espacios protegidos, acogedores y seguros en el establecimiento, el incluir los temas de violencia, bullying y convivencia como parte de la propuesta curricular y destacar el aprendizaje de competencias socioemocionales. A lo anterior se suman aspectos compartidos, tales como el desarrollo de intervenciones que trascienden a los estudiantes implicados de manera directa en los episodios de violencia, involucrando a estudiantes, la sala de clases, la escuela, y las familias. (Twemlow, et al. 2010a; Bradshaw, Mitchell, & Leaf, 2010; Bowlland, 2011; Smith, 2011; Larsson 2018), así mismo, estos programas destacan por su carácter principalmente preventivo, sumado a acciones reactivas a situaciones de violencia (Smith, 2011; Carpio de los Pinos & Tejero, 2012), destacando una mirada formadora más que castigadora frente a la ocurrencia de episodios de violencia (Larsson, 2018)

privilegiando desarrollar una cultura anti-bullying que involucre a toda la comunidad educativa en la no aceptación de las conductas violentas (Bradshaw, et al. 2010; Bowlland, 2011).

Siguiendo a Larsson (2018), uno de los elementos determinantes para el éxito a la hora de desarrollar cualquier intervención es su adecuación ecológica o contextual, adaptar el diseño de la misma a las características de la institución donde se implementará favoreciendo con ello la aceptación del programa. Diversos estudios refuerzan esta idea, por ejemplo, Plog, Epstein, Jens y Porter (2010) plantean la existencia de precondiciones contextuales determinantes para la implementación efectiva de una intervención; Chaux (2011) y Ortega y Córdoba (2017) remarcan la inexistencia de dos comunidades idénticas, mientras que Smith (2011) y Farrell, et al. (2015) destacan la necesidad de considerar las individualidades de las comunidades para desarrollar intervenciones más efectivas en el largo plazo.

Así mismo, Larsson (2018) destaca la importancia de que las intervenciones funcionen como apoyos o guías que permitan empoderar a las comunidades escolares en el desarrollo e implementación de programas que sean adecuados a su realidad, buscando que los colegios utilicen sus propios recursos materiales y humanos, favoreciendo con ello el compromiso en la implementación del programa y su sostenibilidad. Plog, et al. (2010) destacan la importancia de empoderar a la comunidad estudiantil en la creación de ambientes libres de bullying e involucrar activamente a los docentes en la implementación para la sustentabilidad de los programas. Farrell, et al. (2015) refuerzan esta noción al plantear la necesidad de desarrollar y mantener sistemas que refuercen las habilidades socioemocionales desarrolladas por los estudiantes, mientras que Smith (2011) plantea la capacitación docente, así como la capacidad evolutiva y adaptativa de los programas como componentes claves de la efectividad y sustentabilidad de los mismos.

### **La Mediación como estrategia de resolución de conflicto**

Para Twemlow, et al. (2010a), el rol de los pares es vital en la pervivencia o menguamiento de la agresión entre pares, pues dependiendo de la posición que los pares tomen respecto de la agresión, pueden reforzar positivamente la conducta abusiva (cuando adoptan un rol como instigadores) o bien disminuir la conducta abusiva (cuando adoptan un rol como defensores de la víctima). Esta noción encuentra correlato en Pepler, Craig y O'Connell, (2010) y Kärnä, et al. (2011), al hacer hincapié en el carácter social del bullying, evidenciando que la práctica se acentúa frente a un mayor número de observadores.

En este sentido, la formación respecto de la conducta frente a la agresión es vital, lo que se evidencia en los trabajos de Swearer, et al. (2010), y Pepler, et al. (2010) quienes aluden a que el 85% del grupo de pares se encuentra involucrado de alguna manera en los actos de bullying como testigos, buscando en sus

compañeros pistas del cómo reaccionar frente a una agresión a un tercero. En este sentido, Salmivalli, et al. (2011) relevan la importancia de los pares en la inclusión social de las víctimas, reduciendo el impacto psicológico para la víctima y la frecuencia del bullying al contar con pares defensores y ser incluida en un grupo de pares. De manera similar, Varela, et al. (2009), Ross & Horner, (2009), Kärnä, et al. (2011) y Chaux (2011) apuntan al potencial funcional y adaptativo de la agresión para el agresor en términos de prestigio o popularidad entre los pares.

En esta línea, Menesini, et al. (2012) al hablar de los modelos de “educación entre pares” y de “apoyo entre pares” plantean que los adolescentes son fuertemente influenciados por sus pares, siendo más factible el modificar un comportamiento o conducta en un grupo de adolescentes cuando el movimiento es liderado por miembros reconocidos y valorados del grupo. Andrade, et al. (2011) refuerzan la idea al plantear cómo la búsqueda de aceptación social por parte del agresor en una situación de bullying puede alentar o modificar su conducta en función de la respuesta del grupo. De manera similar, Farrell, et al. (2011), evidencian como la aceptación social es un factor clave en el uso de competencias socioemocionales aprendidas mediante programas antibullying. Por su parte Murrieta, et al. (2014) remarcan la importancia de los pares en la probabilidad de involucrarse en episodios de violencia escolar.

La mediación es una estrategia de reparación estructurada, donde frente a una relación dañada entre dos partes, estas de manera voluntaria recurren a una tercera parte neutral buscando ayuda para resolver el conflicto (Binaburo & Muñoz, 2007; Muñoz & Rosales, 2008; Sellman, 2011; Turk, 2018). De manera similar, Menesini, et al. (2012) plantean que los modelos de educación entre pares y apoyo entre pares (entre los que se adscribe la mediación) pueden contribuir a desarrollar conductas prosociales entre los estudiantes, así como aumentar el apoyo para las víctimas de agresión. García-Raga, Grau y López-Martín, (2017) visualizan la mediación como una forma de generar nuevos lazos y formas de relación entre estudiantes, expandiendo sus efectos más allá de los límites de la escuela.

Entre las principales ventajas de la mediación entre pares, se encuentra la adquisición de competencias socioemocionales por parte de los estudiantes (Binaburo & Muñoz, 2007; Muñoz, Rosales, 2008; García-Raga, et al. 2017; Turk, 2018), el mayor involucramiento de la comunidad escolar en situaciones conflictivas (Menesini, et al. 2008; Sellman, 2011), el establecimiento de lazos de solidaridad y cooperación nuevos, pudiendo trascender su impacto a los confines del establecimiento y permeando a nivel de comunidad (Muñoz & Rosales, 2008; García-Raga, et al. 2017), el mejoramiento de la percepción de los estudiantes respecto del clima escolar (Muñoz & Rosales, 2008; García-Raga, et al. 2017; Turk,

2018), así como el impacto positivo en los estudiantes mediadores, los cuales han visto mejorada su autoestima, confianza, sociabilidad y rendimiento académico (Muñoz & Rosales, 2008).

Dentro de las principales condiciones necesarias para la implementación efectiva del modelo, se encuentran la creación de condiciones como espacios y tiempo suficiente para el desarrollo de los procesos de mediación (Sellman, 2011; Menesini, et al. 2012), contar permanentemente con el apoyo de adultos para resolver los conflictos (Menesini, et al., 2012), seleccionar estudiantes mediadores validados por sus pares y con características personales como confidencialidad y empatía adecuadas (García-Raga, et al. 2017) y entrenar tanto a los mediadores (tanto estudiantes como adultos) en mediación y resolución de conflictos (Sellman, 2011; Turk, 2018)

No obstante lo anterior, la mediación presenta limitaciones respecto de su impacto. Whitted (2005) y Varela, et al. (2008) plantean la ineficacia de la mediación como estrategia para afrontar el bullying, en tanto este se basa en un imbalance de poder y no en la falta de habilidades sociales. Kerbs y Jolley (2007) refuerzan dicha idea aludiendo a que dichas estrategias no logran abarcar el carácter complejo y multicausado de la violencia escolar, por lo cual las estrategias evidencian un efecto limitado. Siguiendo lo planteado por García-Raga, et al. (2017), la mediación es más efectiva en la resolución de conflictos, antes que en el tratamiento de la violencia como tal.

## **Diagnóstico**

En torno a la demanda presentada, se utilizaron tres instrumentos para recoger información relevante que permitiera profundizar en el tema y construir un objetivo de intervención, correspondiendo a una encuesta a los estudiantes, entrevistas con actores claves y al análisis del Manual de Convivencia Escolar del establecimiento.

### **Encuesta**

El instrumento corresponde a una adaptación de diversos instrumentos aplicados y validados previamente a nivel país (Encuesta nacional de prevención, agresión y acoso escolar aplicada por la Agencia de Calidad de la Educación, 2011; Cuestionario de Convivencia Escolar para la No Violencia; Encuesta sobre Convivencia Escolar para Alumnos creada por la Fundación Paz Ciudadana, 2005). Los instrumentos fueron adecuados a la realidad del colegio y al tema de investigación, realizándose dos testeos de prueba, que permitieron ajustar el vocabulario de algunos reactivos para facilitar su comprensión por parte de los estudiantes. La encuesta fue aplicada a un total de 64 estudiantes de educación media y cuenta con un total de 89 preguntas, cuya distribución puede observarse en la Tabla 2 “Características del Cuestionario y sus dimensiones” presente en los apéndices.

Dentro de los principales resultados, destaca un reconocimiento de la violencia en la percepción del clima escolar, principalmente ligada a episodios ligados a violencia relacional y violencia verbal. Así mismo, es posible evidenciar una alta confianza en el rol de los estamentos adultos del colegio, tanto a la hora de comunicarles situaciones conflictivas, como en su rol mediador y resolutivo frente a su ocurrencia. Finalmente, destaca la baja percepción de los estudiantes en relación a la formación y prevención en violencia escolar. Estos resultados se pueden observar en la sección “Estadígrafos de encuesta de percepción estudiantil de violencia” presente en los apéndices.

### **Análisis de Entrevistas**

Se realizaron seis entrevistas semiestructuradas, con las cuales se buscaba indagar en la percepción de actores significativos en relación al clima escolar y la cultura escolar en relación a la violencia. Para ello se entrevistó a cuatro de los profesores con mayor antigüedad en el colegio y a las encargadas de convivencia de básica y media.

De manera transversal, los docentes y encargadas reconocen la existencia de violencia verbal y relacional entre estudiantes. Esto se puede reflejar en expresiones como:

*I: (... ) porque el trato que se ejerce sobre ellos (estudiantes) es con un lenguaje violento y agresivo y muchas veces pasando a llevar tanto los derechos.*

*II: (...) pero en otros cursos el ambiente de sala es horrible... los chiquillos apenas se pueden mirar, apenas se pueden ver... cachai...*

*III: (...) el vocabulario que usan, yo quedo helada. Trato de intervenir “chiquillas por favor, un buen vocabulario”, pero para ellas, está permitido todo. Ellas consideran que el decirle a una compañera (con todo el respeto) “maraca” está bien, es normal...*

*IV: pero ahora los insultos que se dicen (...) La falta de respeto... nadie los controla. Es como que los adolescentes tuvieran permiso para decir lo que quieren sin importar a quienes les llega... a quien le hace daño...*

*III: (...) y entre ellos si bien, está el garabato... tampoco es que se agreden o que haya bullying... o con los profesores tampoco... es súper bueno el trato que hay... sobre todo entre estudiantes y profesores.*

*II: pero si acá a los chiquillos les pasa a algo a chuta lo siento, no podemos hacer nada. O salen con que “haa es que eso no pasó acá” “Haa, es que eso viene de afuera” “oye, es que eso ya te lo buscaste tu”*

## **Manual de Convivencia**

Tomando de referencia el Manual de Convivencia 2017, este declara como objetivos “desarrollar una convivencia armónica y sana entre todos(as) los(as) integrantes de la comunidad educativa” y “desarrollar acciones de prevención, procedimientos para el actuar correctamente, reglas básicas para la convivencia sana, equitativa” (p. 2). En pos de estos objetivos, el instrumento establece procedimientos para la incorporación al Colegio; mecanismos de participación de la comunidad e instancias de formación en torno a la violencia escolar, además de explicitar derechos y deberes de los estudiantes. Finalmente determina un listado de faltas y sanciones, así como un proceso de apelación a estas últimas.

De acuerdo a lo reportado por las encargadas de convivencia durante el diagnóstico el año 2018, existían dos manuales de convivencia funcionando de manera simultánea (2014 y 2017), en tanto el primero era visto como un complemento del segundo. El 2019 el establecimiento consideró necesario actualizar el instrumento, abocándose a ello durante el año significando -según consta a partir del relato de las encargadas de convivencia y el registro de las reuniones del equipo directivo- la sobreposición de tres manuales de convivencia diferentes en algunos pasajes del año, en tanto el nuevo instrumento se utilizó para resolver algunos conflictos, pero sin terminar de reemplazar los manuales preexistentes.

## **Planteamiento del Problema**

La situación a intervenir fue determinada a partir de la elaboración de un árbol de problemas (detallado en el apéndice “Esquema de árbol de problemas”), donde el problema focal que se busca coadyuvar a resolver es la convivencia deteriorada del ciclo de media. Las principales causas de dicho problema, se asocian a la manifestación de formas de violencia verbal y relacional, generando la percepción de un clima de violencia escolar en diversos miembros de la comunidad. Ligado a lo anterior se evidencia la normalización de la violencia, llevando a la invisibilización de algunas conductas y a la justificación de otras. Finalmente, la tercera causa es la desarticulación del proyecto educativo, situación observable en elementos como la sobreposición de instrumentos regulatorios y el desconocimiento de dichos instrumentos por parte de miembros de la comunidad.

Entre los principales efectos de dicha problematización se evidencia la pauperización del clima de aula, toda vez que se evidencia una mayor conflictividad y agresividad entre pares. En segundo lugar, se puede reconocer la disminución del enfoque académico curricular -en tanto por un lado los docentes deben dedicar mayor tiempo a la contención de las situaciones conflictivas y por otro lado se menoscaban las condiciones de aprendizaje, limitando las oportunidades de participación y colaboración de los estudiantes- finalmente, se genera un impacto en el ausentismo escolar en los implicados directos e indirectos en episodios de violencia escolar reiterada.

Para efectos de la intervención, se acordaron en el proceso dos directrices de trabajo con la contraparte. En una primera instancia, se optó por trabajar bajo la raíz de violencia escolar, buscando aportar a la morigeración de dicho problema mediante una estrategia de resolución de conflictos. Debido a una serie de contingencias que comprometían el logro de la intervención y que luego se explicarán, en el curso de la misma se optó por una segunda directriz de trabajo, cambiando el foco hacia la raíz de proyecto educativo, buscando aportar a la generación de un trabajo preventivo en torno a violencia escolar que se alineara con el proyecto educativo institucional.

Dicho cambio acordado con la contraparte responde principalmente a las dificultades del proceso, así como a características contextuales que dan sentido al cambio, tales como una mayor disposición de tiempo por parte de la encargada de convivencia del ciclo de básica, el reconocimiento de problemas de violencia no observados previamente en los estudiantes del ciclo y la necesidad de desarrollar un trabajo diferenciado que permitiera mejorar la integración de estudiantes con trastorno del espectro autista en los cursos del ciclo.

## **Diseño de la Intervención**

Considerando que la intervención presentó un cambio de foco en el proceso, la misma cuenta con dos diseños diferentes respondiendo a las características diferenciadas de cada situación. Las matrices de marco lógico de cada propuesta pueden revisarse en los apéndices “Matriz de Marco Lógico”

### **Reformulación del Planteamiento**

#### **Objetivo General**

- ❖ Coadyuvar a la articulación de elementos formativos del área de convivencia escolar mediante el desarrollo de un módulo formativo del programa de convivencia escolar para los cursos de segundo ciclo de básica (6°, 7° y 8°)

#### **Objetivos Específicos**

- ❖ Intencionar en los estudiantes aprendizajes específicos del área de convivencia escolar alineados con los objetivos declarados en el Proyecto Educativo Institucional.
- ❖ Alinear los objetivos de aprendizaje del módulo formativo con los objetivos transversales y a largo plazo de la institución.
- ❖ Desarrollar competencias de identificación y resolución de conflictos en estudiantes de segundo ciclo de básica.
- ❖ Desarrollar habilidades socioemocionales como la empatía y la escucha activa entre los estudiantes de segundo ciclo de básica
- ❖ Fomentar una cultura escolar de no aceptación de la violencia verbal o relacional en los cursos del segundo ciclo de básica.

#### **Acciones**

- Planificar un módulo de aprendizaje de cuatro sesiones ligado a la violencia relacional y verbal, sus efectos en la comunidad y formas de prevención.
- Cocrear con los estudiantes y encargada de convivencia protocolos de resolución de conflictos entre pares aplicables a cada curso.
- Elaboración de material concreto que refuerce los protocolos creados con los estudiantes y los aprendizajes intencionados en el módulo de aprendizaje.

## **Implementación y Evaluación del Proceso de Intervención**

Considerando que el proyecto de intervención no pudo concretarse, en este apartado, se presentarán los aspectos efectivamente logrados del diseño del proyecto, aquellos que quedaron pendientes de desarrollar, así como los factores intervinientes en que el proceso se malograra.

### **Componentes ejecutados**

En torno a la raíz de violencia escolar abordada originalmente, fue posible planificar una estrategia en torno a la mediación entre pares para abordar la problemática, contando con la selección de estudiantes que formarían parte del proyecto, una parte de la planificación de la inducción en mediación escolar para los estudiantes y presentando un avance en el desarrollo de los protocolos de mediación con el equipo de convivencia; no obstante, se optó por cambiar el foco de intervención, por lo cual dicho diseño no se llegó a aplicar.

En relación a la raíz de proyecto educativo, se realizó un rediseño de la estrategia de intervención, enfocando la intervención hacia la prevención, pasando a trabajar con los cursos del segundo ciclo de básica. En este nuevo escenario, se logró planificar en conjunto con la encargada de convivencia una parte del módulo de convivencia escolar, así como algunas directrices generales del protocolo de acción de convivencia que posteriormente se esperaba delimitar de manera más precisa para socializar con los estudiantes.

Finalmente, se realizaron acciones que no se encontraban contempladas ni en el diseño original ni en el rediseño del proyecto, destacando el acompañamiento en la cocreación del Plan de Gestión de Convivencia Escolar, labor en la cual se realizó un trabajo cooperativo con la encargada de convivencia del ciclo de básica y contó con la anuencia de la encargada de media.

### **Componentes no logrados**

Uno de los primeros aspectos no logrados de la intervención fue la conclusión del módulo de convivencia escolar, en torno al cual solo se lograron acuerdos generales con la encargada de convivencia del ciclo, esbozando algunos lineamientos de planificación de sesiones. En tanto dicho apartado no logró llevarse a término, tampoco fue posible desarrollar las capacitaciones con los profesores jefes que aplicarían las estrategias planificadas y lógicamente, no fue posible desarrollar actividades con los cursos en tanto el módulo no logró concretarse. Así mismo, al no poder aplicar el módulo de aprendizaje, impidió el terminar de cocrear con los estudiantes los protocolos de resolución de conflictos ya esbozados con la encargada de

convivencia, lo cual a su vez significó la imposibilidad de crear material concreto de folletería para difundir los acuerdos alcanzados.

### **Factores intervinientes**

Existieron diversos factores internos y externos que coadyuvaron a la imposibilidad de desarrollar la fase de implementación del proyecto de intervención. Dentro de los factores internos intervinientes en el diseño original se encuentra la pérdida gradual de apoyo de parte de la contraparte de convivencia escolar, siendo posible reconocer tres grandes factores implicados en dicho desenlace: la desarticulación entre las partes, la visualización del interventor como una amenaza y la sobrecarga laboral de la encargada de convivencia.

En relación a la desarticulación entre las partes, esta situación se asocia al cambio en la figura del interventor al interior de la organización y cómo se gestionó dicho proceso de transición. Cuando se inicia el proceso de intervención (septiembre de 2018), el interventor formaba parte de la institución en calidad de Profesor, no obstante, en diciembre del 2018, diversos cambios en la organización implican para el interventor una promoción al cargo de Coordinador Académico del Ciclo de Media. Dicho cambio generó en la práctica un cambio en la forma de relación entre el interventor y la encargada de convivencia, en relación a lo vivido en los cinco años previos, pasando de una relación de subordinación a una relación equilibrio de poder dentro del organigrama del colegio, generándose tensiones inéditas entre las partes, asociadas a diferencias en la visión metodológica y la efectividad de las medidas implementadas, entre otros elementos.

A lo anterior se suma una discusión recurrente debido a la sobreposición de funciones existente entre el área de convivencia escolar y la coordinación académica, la cual se vio agravada por imposiciones no dialogadas y no siempre notificadas a una y otra área por parte de rectoría. Lo antedicho, sumado al rol asumido en el seno del proyecto de intervención hacen que la figura del interventor pase de ser vista como un apoyo a la gestión por la encargada de convivencia a ser percibida como una amenaza, situación la cual se fue agudizando conforme fueron sumándose desavenencias entre ambas partes, siendo una situación no percibida hasta que la desarticulación entre las partes era evidente, haciéndose evidente la falta de apoyo y de visión compartida en torno a la intervención.

La desarticulación entre las partes se vio agravada por la alta carga laboral de ambas partes, lo cual disminuyó los tiempos disponibles para desarrollar una comunicación efectiva que permitiera limar asperezas y desarrollar un trabajo colaborativo efectivo, coadyuvando a que la intervención no solo dejara

de ser prioritaria, sino que dejase de ser visto como una necesidad por parte de la encargada de convivencia, haciéndose evidente la importancia de lo planteado por Fullan (2002) al plantear la importancia del sentido compartido, pues tal como plantea el autor, aun cuando la adquisición de sentido sea individual, su importancia deviene cuando un conjunto de personas que trabaja de forma conjunta es capaz de dotar de sentido a las acciones desarrolladas, consensuando objetivos y metodologías de trabajo. Estos aspectos estuvieron mucho más presentes en el rediseño de la intervención, enfocando la estrategia de trabajo en torno a la generación de dicho sentido compartido respecto de la necesidad, adecuación y oportunidad de la intervención, buscando con ello no solo promover el trabajo colaborativo, sino poder aportar a la sustentabilidad de la intervención en el mediano-largo plazo. No obstante, diversos imponderables tanto internos como externos terminaron truncando la implementación de la intervención.

Dentro de los condicionantes intrínsecos a la intervención, es posible reconocer un diagnóstico incompleto, en tanto se partió erróneamente de la premisa de que la problemática evidenciada con los cursos del ciclo de media y del segundo ciclo de básica eran iguales, extrapolando el diagnóstico del diseño original a la nueva población, pero por condicionantes temporales no fue posible aplicar instrumentos variados, lo que impidió ahondar mayormente en las particularidades y dinámicas propias de los cursos con los cuales se iba a trabajar, aplicando exclusivamente un cuestionario breve de autorreporte, el cual fue respondido oralmente por parte de la encargada de convivencia del ciclo y los profesores jefes de los cursos a intervenir, (ver apéndice “cuestionario de autorreporte”), no obstante, dichas respuestas a diferencia del primer diagnóstico no alcanzaron a ser transcritas ni tabuladas.

Otra falencia en relación al diagnóstico fue el no revisar adecuadamente los instrumentos formales con que contaba el colegio para entender mejor la demanda. Si bien, se contaba con instrumentos como los manuales de convivencia del 2014, 2017 y 2019 y el proyecto educativo (revisados en el diagnóstico original) no se hizo una revisión exhaustiva de los reportes de incidente del área de convivencia escolar ni se revisaron instrumentos formales como el programa de convivencia del colegio o el plan de gestión de convivencia escolar. Al respecto se preguntó por estos instrumentos a ambas encargadas de convivencia escolar, estas dieron cuenta de la existencia de los mismos e incluso dieron lineamientos respecto del contenido de estos, pero en el momento no hicieron entrega de dichos elementos aduciendo a un extravío momentáneo de los documentos, surgiendo posteriormente como problemática emergente la inexistencia de éstos instrumentos.

A los problemas antes referenciados se sumaron tres grandes elementos que escaparon por completo del control del interventor y que minaron directamente las posibilidades efectivas de intervenir

en torno a los objetivos planteados, correspondiendo al estallido social, las vacaciones de verano y la crisis sanitaria, los cuales disminuyeron significativamente el tiempo efectivo disponible para la intervención.

En lo tocante al estallido social de octubre del 2019, este generó impactos imprevisibles de corto y mediano plazo que restaron tiempo para desarrollar el proceso de intervención. En lo inmediato, implicó la suspensión de clases por un lapso de dos semanas (entre el 21 de octubre y el 01 de noviembre), así como un cambio radical en las prioridades del establecimiento y todos los implicados en la realización del proyecto, experimentando institucionalmente desafíos, tensiones y exigencias diferentes de las preexistentes. A lo anterior se sumó un retorno a la normalidad parcial, en tanto el establecimiento implementó desde el retorno a clases y hasta final de año una jornada reducida (solo media jornada), contando además con poca continuidad, en tanto la localización del colegio y su cercanía a centros de disturbios y beligerancia obligaron en más de una oportunidad a suspender actividades de manera total o parcial, limitando notoriamente la posibilidad de trabajo con los estudiantes, encargada de convivencia y docentes.

Por su parte, las vacaciones de verano impactaron negativamente la implementación del proyecto, en tanto imposibilitó el trabajo con los estudiantes a partir de diciembre y de la encargada del área a mediados de enero, debiendo modificar la hoja de ruta y encausarla a aspectos que el interventor pudiera realizar de manera individual. Finalmente, la situación sanitaria actual terminó por sepultar las posibilidades de realizar la intervención, toda vez que mantiene las clases presenciales suspendidas desde el 16 de marzo, imposibilitando el trabajo presencial con los estudiantes. Por otro lado, de manera homóloga al estallido social, el surgimiento de este imponderable modificó radicalmente las prioridades institucionales, relegando la intervención a un plano menos que secundario. A lo anterior se suma la dificultad de mantener el trabajo conjunto con la encargada del área, debido al precario uso de tecnologías de la comunicación de parte de su parte, sumado al desarrollo de un cuadro depresivo asociado al contexto sanitario el cual le tuvo apartada de sus funciones en el establecimiento durante cuatro semanas en el mes de abril.

## **Conclusiones**

Tal como plantea se plantea en Fullan (2002), el no reconocer los sentimientos que genera el afrontar una situación de cambio puede llevar a ignorar o malinterpretar aspectos importantes del proceso, lo cual puede aplicarse al caso de esta intervención en diversos ámbitos. Por una parte, en el desarrollo de la intervención original el omitir la importancia de la dimensión de las creencias termina repercutiendo en la desarticulación con la contraparte de convivencia del ciclo al malinterpretar diversas señales que advertían de los problemas de comunicación que se estaban gestando, mientras que en la reformulación el apremio con el cual se llevó a cabo el proceso llevó a la omisión de algunos pasos y procesos que hubieran sido claves para el desarrollo de la intervención, malinterpretando la raíz del problema con la cual se debería haber trabajado, pues de haber acordado con la contraparte un trabajo ligado a la articulación del proyecto educativo habría sido posible desarrollar objetivos alcanzables a la luz del trabajo realizado.

En relación a lo anteriormente expuesto, tal como plantea Fullan (2002), uno de los problemas que debe sortear un proceso de cambio en su etapa de iniciación se asocian con la búsqueda de consenso entre las partes respecto de la naturaleza, alcance y necesidad del cambio propuestos, así como los involucrados en dicho proceso. En el caso de este proceso, es posible aseverar que las instancias de conversación se generaron en un primer momento, pero es altamente probable que los acuerdos hayan sido superficiales y/o sin la información suficiente. Así mismo, la desarticulación con la contraparte generó un quiebre entre la etapa de iniciación e implementación, rompiendo la dinámica interactiva entre los procesos.

Desgraciadamente, a posteriori es posible afirmar que producto de un diagnóstico deficiente en esta reformulación, el foco de la intervención estuvo errado, estableciendo objetivos, procedimientos, indicadores de logro e instrumentos de evaluación que no correspondieron con las acciones desarrolladas. Si bien, en buena medida se trató de explicar el curso de acontecimientos que llevaron a esta situación, eso no relativiza lo errado del diseño de la segunda intervención.

### **Logros de la Intervención**

No obstante la imposibilidad de implementar el proyecto, de todas maneras es posible destacar logros dentro del proceso. Siguiendo a Fullan (2002), para que cualquier proceso de cambio sea exitoso, los individuos deben desarrollar un sentido propio respecto del proceso, dicho reconocimiento en relación a la intervención fue logrado en cierta medida gracias al trabajo colaborativo, dotando de estructura y objetivos las intervenciones y actividades desarrolladas por el área de convivencia escolar, confirmando

sustentabilidad a las medidas impulsadas, toda vez que los instrumentos creados han sido apropiados por las encargadas de ambos ciclos, dotándoles de sentido de pertenencia y necesidad.

En este sentido, un logro importante fue el haber priorizado el trabajo en torno a la inexistencia de los instrumentos de gestión de orientación, apoyando al área de convivencia escolar en el desarrollo del Plan de Gestión de Convivencia Escolar y del Programa de Convivencia del Segundo Ciclo de Básica. El trabajo en estas áreas, las que no se encontraban dentro de la reformulación de la intervención respondió a aspectos éticos de la intervención, ligados a la importancia de contar con dichas herramientas para poder lograr los objetivos de mediano y largo plazo del área, generando actividades intencionadas y coadyuvando en general a la sustentabilidad de la intervención promoviendo una cultura institucional de no agresión.

### **Facilitadores y Obstaculizadores**

Dentro de los facilitadores de la intervención, el trabajar en la institución intervenida fue un facilitador enorme, en tanto permitió contar con antecedentes que de otra manera hubieran sido de difícil acceso. Así mismo, el poder conversar a diario con la contraparte (incluso cuando fueran encuentros informales) permitió acordar lineamientos generales de acción que luego al establecer los espacios de trabajo formal fueron tomados como línea de base para construir a partir de ahí, lo que permitió avanzar el trabajo y focalizar mucho más las reuniones formales.

En cuanto a los obstaculizadores, uno de los más importantes fue la gran carga de trabajo del interventor durante el pasado año, en tanto las obligaciones académicas ligadas con el magister, se sumaron a las obligaciones docentes en el colegio y aquellas ligadas a su posición como coordinador académico, posición la cual además se encontraba en proceso de aprendizaje. La sumatoria de elementos limitó y en ciertos momentos impidió al interventor contar con tiempos de reflexión respecto del proceso, los cuales de haber existido podrían haber ayudado a visualizar a tiempo problemas y conflictos emergentes, materializando parte de los problemas descritos por Fullan (2002) al referirse a los espacios de reflexión ligados al cambio en educación por parte de los docentes, pues al no contar con dicha instancia, las acciones tendieron a concentrarse más bien en elementos de corto plazo y limitando la capacidad de realizar cambios profundos.

Así mismo, un obstaculizador importante para el logro de la intervención se encuentra ligado a las externalidades, tales como el estallido social y la crisis sanitaria, los cuales acortaron los tiempos de intervención y cambiaron las prioridades en el establecimiento, minando la capacidad de acción e intervención. A estos elementos se suma el cambio de los profesores guías del proceso, toda vez que el

periodo de transición entre docentes desgraciadamente coincidió con una coyuntura crítica del proceso de intervención, ligada al deterioro de la relación con la encargada de convivencia de media y la pérdida del sentido compartido de la intervención. Esta situación desgraciadamente llevó la intervención a un punto muerto durante el proceso de transición entre docentes, lo cual acortó los tiempos para realizar ajustes en el diseño, afectando a la postre el éxito de la intervención.

## **Reflexiones Finales**

Tal como plantea Fullan (2002), “el cambio educativo es técnicamente simple y socialmente complejo” (p. 97), siendo esta una de las lecciones más duramente aprendidas en el curso de los últimos dos años. Si bien, como plantea el autor, la dimensión técnica implica un nivel de complejidad en sí mismo, la dimensión social muchas veces es la piedra de tope que mantiene en el papel las intervenciones en educación, incluso cuando estas son deseadas por la institución. En el caso de este proceso, una buena parte de los problemas experimentados en el curso del diseño original de la intervención se relacionan con una gestión inadecuada de la dimensión social del proceso, negligencia la cual a posteriori desarticuló los lazos de colaboración con la contraparte imposibilitando el desarrollo del proceso.

Siguiendo a Michael Fullan (2002), todo cambio genera tensión siendo vital la fase de iniciación para generar innovaciones exitosas, así como la generación de un sentido de necesidad en torno al cambio propuesto de parte de los intervinientes para afrontar efectivamente la disonancia que genera el proceso de cambio. Así mismo, de acuerdo a lo que plantea el autor, existen al menos tres dimensiones implicadas en todo proceso de cambio en educación, una dimensión ligada a los materiales utilizados, una segunda dimensión ligada a los enfoques didácticos desarrollados y una tercera ligada a las creencias. En este caso, aun cuando al inicio del proceso se generaron instancias de diálogo y se generaron consensos con la contraparte respecto de la intervención, lo que se tradujo en un apoyo inicial activo y participativo, en el fondo un error del planteamiento se asocia con las dimensiones de cambio abordadas, en tanto se había trabajado respecto del uso de materiales y enfoques didácticos, pero no así en la dimensión de las creencias, por lo cual, para la contraparte los cambios propuestos no eran percibidos como una necesidad, generando tensión, disonancia y una pérdida gradual de apoyo al momento de implementar dichos cambios.

Así mismo, tal como plantea Fullan (2002), el proceso de cambio en educación atraviesa por diversas etapas (iniciación, implementación, institucionalización y resultados), los cuales no son lineales, sino que son iterativos. Si bien, desde un punto de vista teórico, la característica iterativa de los procesos de intervención educacional es conocida, así como su naturaleza y dinámica, comprender la problemática a nivel teórico y verse enfrentado en la práctica a las exigencias y funcionamiento de esta condición son situaciones diferentes, en tanto la práctica obliga a replantearse objetivos y procedimientos, así como un proceso constante de toma de decisiones éticas y prácticas en torno al proceso, las cuales deben contar con criterio de realidad permanente, estando constantemente a merced de externalidades que pueden retrasar e incluso truncar la intervención, requiriendo un esfuerzo no solo académico y profesional, sino además de una capacidad de resiliencia insospechada.

Finalmente, resulta evidente la importancia trascendental de tomarse el tiempo suficiente para realizar un diagnóstico adecuado, pues el mayor problema del segundo diseño de intervención está ligado directamente con los errores evidenciados en dicho proceso, los cuales solo fueron visibles a posteriori. Así mismo, tal como lo planteaba Fullan, los procesos de cambio suelen generar resistencia de parte de las personas, por lo cual, si no es posible vencer dicha resistencia y hacer que los individuos logren dar sentido al proceso de cambio, este está probablemente condenado a fracasar, lo cual fue una lección dura de aprender en relación al diseño original de intervención.

## Referencias

- American Psychological Association. (2013). *Publication Manual of the American Psychological Association*, Sixth Edition, Electronic Edition.
- Andrade, J. Bonilla, L. & Valencia, Z. (2011). La agresividad escolar o bullying: una mirada desde tres enfoques psicológicos, *Revista Pensando Psicología*, 7(12), 134-149.
- Arancibia, M. (2014). Diagnóstico e intervención en escuelas desde la Política de convivencia escolar y enfoque de Derechos humanos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-18
- Arseneault, L. Bowes, L. & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing'?. *Psychological Medicine*, 40(5), 717-729, DOI:10.1017/S0033291709991383
- Artavia, J. N. (2013). Manifestaciones ocultas de violencia, durante el desarrollo del recreo escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-21, DOI:10.15517/aie.v13i1.11705
- Asociación de Investigadores de Mercado (2018). Nueva Metodología de Segmentación y Clasificación Socioeconómica. Recuperado de [http://www.aimchile.cl/wp-content/uploads/AIM\\_inserto\\_hojas-en-alta.pdf](http://www.aimchile.cl/wp-content/uploads/AIM_inserto_hojas-en-alta.pdf)
- Avilés, J. Iurtia, M. García-Lopez, L. & Caballo, V. (2011). El Maltrato entre Iguales "bullying". *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 19(1), 57-90.
- Baridon, D. & Martín, G. (2014). Violencia escolar en estudiantes de educación media. *Ciencias Psicológicas*, 8(2), 173 - 183
- Binaburo, J. & A., Muñoz, B. (2007). Educar desde el conflicto: guía para la mediación escolar. Grupo Planeta (GBS).
- Bowland, N. (2011). Implementation and Evaluation of a Comprehensive, School-wide Bullying Prevention Program in an Urban/Suburban Middle School. *Journal of School Health*, 81 (4), 167-173, DOI: 10.1111/j.1746-1561.2010.00576.x
- Bradshaw, C. Mitchell, M. & Leaf, P. (2010). Examining the Effects of Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports on Student Outcomes: Results From a Randomized Controlled Effectiveness Trial in Elementary Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions* 12(3), 133-148 DOI: <https://doi.org/10.1177/1098300709334798>
- Brenes, M. (2007). Los insultos entre los jóvenes: La agresividad verbal como arma para la creación de la identidad grupal. *Interlingüística* (17), 200-210.
- Carmona-Torres, J. Cangas, A. Langer, A. Aguilar-Parra, J. & Gallego, J. (2015). Acoso escolar y su relación con el consumo de drogas y trastornos alimentarios: comparación entre adolescentes de Chile y España, *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 23(3), 507-527

- Carpio de los Pinos, C. & Tejero, J. (2012). Eficacia de un Programa para la Prevención de la Violencia en un Centro de Enseñanza Secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 123-138.
- Castañeda, G. (2011). La violencia verbal en el aula: análisis del macroacto de amenaza. *Enunciación*, 16(1), 58-69,
- Cava, M. Buelga, S. Musitu, G. & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34
- Chaux, E. (2011). Múltiples Perspectivas Sobre un Problema Complejo: Comentarios Sobre Cinco Investigaciones en Violencia Escolar. *PSYKHE*, 20(2), 79-86, DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282011000200007>.
- Chen, J.K. & Wei, H.S. (2011). The Impact of School Violence on Self-Esteem and Depression Among Taiwanese Junior High School Students. *Social Indicators Research*, 100, 479-498, DOI: <http://dx.doi.org.10.1007/s11205-010-9625-4>
- Durand, V. Hennessey, J. Wells, D. Crothers, L. Kolbert, J. Lipinski, J. & Hughes, T. (2013). Bullying and Substance Use in Children and Adolescents. *Journal of Addiction Research & Therapy*, 158(4), DOI: 10.4172/2155-6105.1000158
- Elías, M. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo, *Revista Electrónica EDUCARE*, 19(2), 285-301
- Elipe, P. Casas, J. Del Rey, R. Ortega-Ruiz, R. Cerda, G. & Pérez. C. (2018). Validation and cross-cultural robustness of the School-wide Climate Scale (SCS) across Spanish and Chilean students. *Studies in Educational Evaluation*, 56 (2018), 182–188, <https://DOI.org/10.1016/j.stueduc.2018.01.002>
- Erazo, O. (2010). Reflexiones sobre la Violencia Escolar. *Revista de Psicología GEPU*, 1 (3), 74 - 86
- Estévez, E. Inglés, C. Emler, N. Martínez-Monteaquedo, M. & Torregrosa, M. (2012). Análisis de la Relación entre la Victimización y la Violencia Escolar: El Rol de la Reputación Antisocial. *Psychosocial Intervention Journal*, 21(1), 53-65 DOI: <http://dx.doi.org/10.5093/in2012v21n1a3>
- Farrel, A. Mehari, K. Kramer-Khun, A. Mays, S. Sullivan, T. (2015). A qualitative analysis of factors influencing middle school students' use of skills taught by a violence prevention curriculum. *Journal of School Psychology*, 53(1), 179-194
- Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona: Octaedro, capítulos 3, 5 y 6.
- García, G. & Edith, M. (2019). Los marcos de la conflictividad: Una aproximación comparativa a dos escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1391>

- García-Raga, L., Grau, R., López-Martín, R., .(2017).Mediation as a process for the management of conflict and the improvement of coexistence in educational centres. A study based on the perceptions of secondary school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 465-470, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.091>
- Gómez-Ortiz, O. Del Rey, R. Casas, J.A. & Ortega-Ruiz, R. (2014). Parenting styles and bullying involvement / Estilos parentales e implicación en bullying. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 26(1), 132-158, DOI: 10.1080/11356405.2014.908665
- Guerra, C. Álvarez-García, D. Dobarro, A. Núñez, J. Castro, L. & Vargas, J. (2011). Violencia Escolar En Estudiantes De Educación Secundaria De Valparaíso (Chile): Comparación Con Una Muestra Española. *Revista Iberoamericana De Psicología Y Salud*, 2(1), 75-98
- Herrera, K. Rico, R. & Cortés, O. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18. DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/esc.v12i2.311>
- Hymel, S. & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction, *American Psychologist*, 70(4), 293-299, DOI:10.1037/a0038928
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). Manual De Usuario De La Base De Datos Del Censo De Población Y Vivienda 2017, recuperado de <https://redatam-ine.ine.cl/manuales/Manual-Usuario.pdf>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). Segunda Entrega de resultados definitivos Censo 2017, recuperado de [http://www.censo2017.cl/wp-content/uploads/2018/05/presentacion\\_de\\_la\\_segunda\\_entrega\\_de\\_resultados\\_censo2017.pdf](http://www.censo2017.cl/wp-content/uploads/2018/05/presentacion_de_la_segunda_entrega_de_resultados_censo2017.pdf)
- Jacinto, M. & Aguirre, D. (2014). Violencia escolar en México: construcciones sociales e individuales generadoras de violencia en la escuela secundaria. *El Cotidiano*, 186, 35-44
- Kärnä, A. Voeten, M. Little, T.D. Poskiparta, E. Kaljonen, A. & Salmivalli, C. (2011). A Large-Scale Evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4–6. *Child Development*, 82(1), 311-330, DOI:10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x
- Kerbs, J. & Jolley, J. (2007). The Joy of Violence: What about Violence is Fun in Middle-School?. *American Journal of Criminal Justice*, 32(1), 12–29, DOI:10.1007/s12103-007-9011-1
- Larsson, P. (2018). Bullying prevention in a Swedish municipality: Supported decentralised reasoning. *Forskning og Forandring*, 1(2), 69–90, DOI: 10.23865/fof.v1.1217
- López de Mesa, C. Carvajal, C. Soto, M. & Urrea, P. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(3), 383-410. DOI: 10.5294/edu.2013.16.3.1
- López, V. Carrasco, C. Morales, M. Ayala, A. López, J. & Karmy, M. (2011). Individualizando la Violencia Escolar: Análisis de Prácticas Discursivas en una Escuela Municipal de la Región de Valparaíso. *Psykhé*, 20(2), 7-23, DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282011000200002>

- Machado, C. Madalena, A. Leite, C. Bertazzi, R. & Rossi, P. (2015). School bullying: A systematic review of contextual-level risk factors in observational studies. *Aggression and Violent Behavior*, 22(1), 65-76, DOI:10.1016/j.avb.2015.04.006
- Martínez, J. (2009). Los insultos y palabras tabúes en las interacciones juveniles. Un estudio sociopragmático funcional. *Boletín de Lingüística*, 21(31), 59-85
- Menesini, E. Nocentini, A. & Palladino, B. (2012). Empowering Students Against Bullying and Cyberbullying: Evaluation of an Italian Peer-led Model. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 313-320, DOI: 10.4119/UNIBI/ijcv.253
- Monelos. M. Mendiri. P. & García Fuentes. C. (2015). El bullying revisión teórica, instrumentos y programas de intervención. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (2), 74-78, [doi.org/10.17979/reipe.2015.0.02.1299](https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.02.1299)
- Moreno, C. Díaz, A. Cuevas, C. Nova, C. & Bravo, I. (2011). Clima Escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: Alcances, herramientas de evaluación y programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 70-84
- Muñoz, F. & Rosales, F. (2008). Evaluación del impacto de la mediación escolar en colegios municipales de la comuna de La Florida. En, Quinto Congreso Nacional de Investigación Sobre Violencia y Delincuencia, Santiago, Chile, 20–21 de Noviembre 2008. Fundación Paz Ciudadana/Instituto de Sociología Pontificia Universidad Católica de Chile, (pp. 235-250)
- Murrieta, P. Ruvalcaba, N. Caballo, V. & Lorenzo, M. (2014), Cambios en la percepción de la violencia y el comportamiento agresivo entre niños a partir de un programa de habilidades socioemocionales, *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 22(3), 569-584
- Mutchinick, A. (2016). Atributos que humillan. Un enfoque relacional sobre las humillaciones entre estudiantes de educación secundaria. *Educación y Ciudad*, 31(1), 15-26
- Nail, O. Muñoz, M. & Gajardo, J. (2013). Principios orientadores de la convivencia en el aula: una estrategia de reflexión colectiva. *Educação e Pesquisa*, 39(2), 367-38, DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000200006>
- Neut, P. (2017). Las violencias escolares en el escenario educativo chileno. Análisis crítico del estado del arte. *Revista Calidad en Educación*, (46), 222-127.
- Nieto, B. Portela, I. López, E. & Domínguez, V. (2018). Violencia verbal en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 8(1), 5-14. DOI:10.30552/ejihpe.v8i1.221
- Olweus, D. & Limber, S. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. En Jimerson, S. Swearer, S. & Espelage, D. (Ed.), (2010), *The Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*, (pp. 377-401), New York: Routledge.

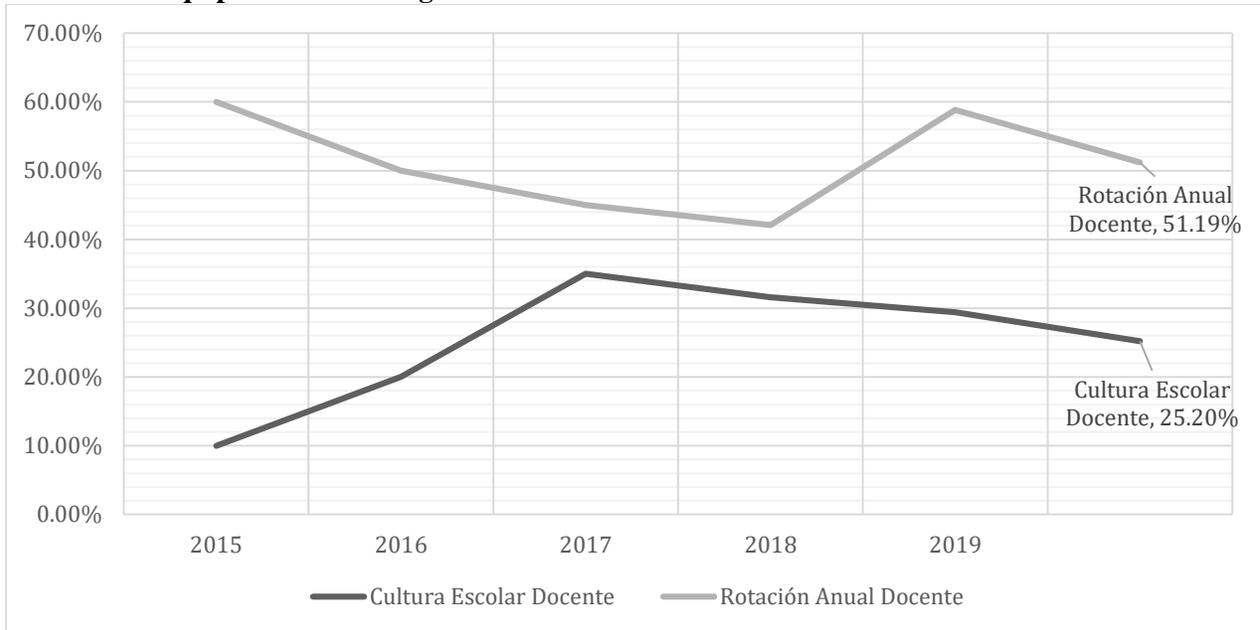
- Olweus, D. (2010). Understanding and Researching Bullying Some Critical Issues. En Jimerson, S. Swearer, S. & Espelage, D. (Ed.), (2010), *The Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*, (pp. 9-34), New York: Routledge.
- Ortega, R. & Córdova, F. (2017). El Modelo Construir la Convivencia para prevenir el Acoso y el Ciberacoso Escolar. *Innovación Educativa*, 27(1), 19-32
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 112-121. <https://DOI.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523>
- Pepler, D. Craig, W. & O'Connell, P. (2010). Peer Processes in Bullying Informing Prevention and Intervention Strategies. En Jimerson, S. Swearer, S. & Espelage, D. (Ed.), (2010), *The Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*, (pp. 469-480), New York: Routledge.
- Perales, C. Arias, E. & Bazdresch, M. (2014). Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar. Guadalajara, México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, ISBN:978-607-9361-52-5
- Pérez. C. Astudillo. J. Varela. J. & Lecannelier. F. (2013). Evaluación de la efectividad del Programa Vínculos para la prevención e intervención del Bullying en Santiago de Chile. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. 17(1), 163-172
- Plog, A. Epstein, L. Jens, K & Porter, W. (2010). Sustainability of Bullying Intervention and Prevention Programs. En Jimerson, S. Swearer, S. & Espelage, D. (Ed.), (2010), *The Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*, (pp. 559-570), New York: Routledge.
- Potocnjak, M. Berger, C. & Tomicic, T. (2011). Una Aproximación Relacional a la Violencia Escolar Entre Pares en Adolescentes Chilenos: Perspectiva Adolescente de los Factores Intervenientes, *Revista Psykhe*, 20(2), 39-52.
- Prieto, M.T. Carrillo, J. C. & Castellanos, J. A. (2016). Una exploración del bullying en ambientes femeninos: “las garras de la acosadora no se ven cuando se ocultan bajo la fachada de la amistad”. En Carrillo, J. Editor (Ed.). (2016). *Las violencias en los entornos escolares* (pp. 57-75.). Editorial Universitaria, Guadalajara, México.
- Ramírez, C. & Arcila, W. (2013). Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar. *Educación y Educadores*, 16(3), 411-429.
- Roman, M. & Murillo, F. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, 104, 37-54
- Romera, E. Del Rey, R. & Ortega, R. (2011). Factores Asociados a la Implicación en Bullying: Un Estudio en Nicaragua. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 161-170, doi: <http://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n2a4>
- Romero, C. & Krichesky, G. (2017). An exploratory study of high school principals from the City of Buenos Aires. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 339-354, DOI: 10.1177/1741143217720456

- Ross, S. & Horner, R. (2009). Bully Prevention in Positive Behavior Support. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(4), 747–759
- Salmivalli, C. Kärnä, A. & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405–411, DOI: 10.1177/0165025411407457
- Sellman, E. (2011). Peer mediation services for conflict resolution in schools: what transformations in activity characterise successful implementation?. *British Educational Research Journal*, 37(1), 45-60, DOI: 10.1080/01411920903419992
- Smith, P. (2011). Why interventions to reduce bullying and violence in schools may (or may not) succeed: Comments on this Special Section. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 419–423, DOI: 10.1177/0165025411407459
- Soriano, A. & Bedmar, M. (2016). Procesos de normalización, tolerancia y silencio respecto de la violencia en y alrededor de una escuela primaria. En Carrillo, J. Editor (Ed.). (2016). *Las violencias en los entornos escolares* (pp. 14-34.). Editorial Universitaria, Guadalajara, México.
- Swearer, S. Espelage, D. Vaillancourt, T. & Hymel, S. (2010). What Can Be Done About School Bullying? Linking Research to Educational Practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38-47, DOI: 10.3102/0013189X0935762
- Thapa, A. Cohen, J. Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385, DOI: 10.3102/0034654313483907
- Tijmes, C. & Varela, J. (2008). Resultados programa de prevención de la violencia en las escuelas “Paz Educa”. En, Quinto Congreso Nacional de Investigación Sobre Violencia y Delincuencia, Santiago, Chile, 20–21 de Noviembre 2008. Fundación Paz Ciudadana/Instituto de Sociología Pontificia Universidad Católica de Chile, (pp. 251-266)
- Torres, D. & Hurtado, L. (2016). Mecanismos de control que determinan la identidad a través del lenguaje en un contexto escolar. Un estudio para la interacción social. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 19-40. DOI:<http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4906>
- Turk, F. (2018). Evaluation of the Effects of Conflict Resolution, Peace Education and Peer Mediation: A Meta-Analysis Study. *International Education Studies*, 11(1), 25-43, DOI: /10.5539/ies.v11n1p25
- Twemlow, S. Fonagy, P. & Sacco, F.C. (2010a). The Etiological Cast to the Role of the Bystander in the Social Architecture of Bullying and Violence in Schools and Communities. En Jimerson, S. Swearer, S. & Espelage, D. (Ed.), (2010), *The Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*, (pp. 61-72), New York: Routledge.

- Twemlow, S. Vernberg, E. Fonagy, P. Biggs, B.K. Nelson, J.M. Nelson, T.D. & Sacco, F.C. (2010b). A School Climate Intervention that Reduces Bullying by a Focus on the Bystander Audience Rather than the Bully and Victim: The Peaceful Schools Project of the Menninger Clinic and Baylor College of Medicine. En Jimerson, S. Swearer, S. & Espelage, D. (Ed.), (2010), *The Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*, (pp. 365-376), New York: Routledge.
- Varela. J. (2011). Efectividad de Estrategias de Prevención de Violencia Escolar: La Experiencia del Programa Recoleta en Buena. En. Quinto Congreso Nacional de Investigación Sobre Violencia y Delincuencia, Santiago, Chile, 20–21 de Noviembre 2008. Fundación Paz Ciudadana/Instituto de Sociología Pontificia Universidad Católica de Chile, 251-266
- Varela. J. Tijmes. C. & Sprague. J. (2009). Paz Educa Programa de prevención de la violencia escolar. Fundación Paz Ciudadana, Santiago, Chile
- Villalobos-Parada, B. Carrasco, C. Olavarría, D. Ortiz, S. López, V. Oyarzún, D. Ascorra, P. Ayala, A. Bilbao, A. Morales, M. & Álvarez, J. (2016). Victimización de Pares y Satisfacción con la Vida: La Influencia del Apoyo de Profesores y Compañeros de la Escuela. *Psyche*, 25(2), 1-16, DOI:10.7764/psyche.25.2.861
- Viscardi, N. (2011). Programa contra el acoso escolar en Finlandia: un instrumento de prevención que valora el respeto y la dignidad. *Construção Psicopedagógica*, 9(18), 12-18
- Whitted. K. & Dupper. D. (2005). Best Practices for Preventing or Reducing Bullying in Schools. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34, <https://doi.org/10.1093/cs/27.3.167>

## Apéndices

**Gráfico 1**  
**Estabilidad Equipo Docente Colegio**



## Características del Cuestionario de percepción estudiantil de violencia y sus dimensiones

Tabla 2

*Características del Cuestionario de percepción estudiantil de violencia y sus dimensiones*

<b>Dimensión</b>	<b>Escala y Subescala</b>	<b>Número de ítems</b>
Percepción de Violencia Escolar	Comportamiento observado Ocurrencia Recurrencia	18
Percepción del comportamiento de los adultos	Comportamiento Observado Ocurrencia Sentimientos Percibidos Percepción del Entorno	42
Percepción de Victimización	Sentimiento Percibido Percepción del Entorno Sensación de Seguridad	14
Trabajo Preventivo del Establecimiento	Comportamiento observado Ocurrencia	15

Fuente: Elaboración propia a partir de antecedentes de la encuesta modificada de convivencia escolar

### Cuestionario de Convivencia Escolar

Este cuestionario es de carácter anónimo y busca el conocer cuál es su percepción respecto de la violencia al interior de su establecimiento, así como el origen de la misma en caso de existir. Para efectos prácticos, se entenderá la violencia en su dimensión verbal, física y psicológica, mientras que en relación a las fuentes de la misma se considerarán a los diversos estamentos del establecimiento, tanto estudiantes como adultos, los cuales se dividirán entre profesores, inspectores y directivos. Se agradece de antemano su colaboración, así como la veracidad y transparencia de sus respuestas pues el instrumento permitirá un acercamiento científico a la realidad concreta del establecimiento.

El cuestionario tiene nueve secciones. Por favor lea las instrucciones al inicio de cada sección y conteste la alternativa que más se acerca a lo que usted piensa, a su visión o interpretación de la realidad vivida en el último año en su establecimiento.

Durante el presente año, ¿Con qué frecuencia has visto que ocurran las siguientes situaciones en tu establecimiento?

	<b>Todos los días</b>	<b>Varias veces a la semana</b>	<b>Varias veces al mes</b>	<b>Un par de veces al año</b>	<b>Nunca</b>
1. Robos o Hurtos					
2. Iniciar rumores mal intencionados sobre un estudiante o un grupo					
3. Utilizar sobrenombres molestos entre estudiantes					
4. Hablar mal de estudiantes que no se encuentran presentes					
5. Bromear o molestar a otro estudiante por medio de garabatos o lenguaje inadecuado					
6. Bromear o molestar a otro estudiante por medio de la agresión (golpeando, pegando, empujando, entre otras)					
7. Bromear o molestar a otro estudiante por medio de dibujos o caricaturas ofensivas					
8. Discriminar o excluir a algunos estudiantes por su forma de ser					
9. Discriminar o excluir a algunos estudiantes por su rendimiento académico					
10. Dejar solos a algunos estudiantes en los recreos, en las actividades o en los trabajos al ser ignorados por los demás					
11. Comportamiento desafiante o prepotente de algunos estudiantes con los profesores, inspectoras o directivos.					
12. Existencia de un grupo que se cree "popular" o mejor al resto y generalmente discrimina o excluye a los otros.					
13. Peleas o agresiones físicas entre estudiantes (Empujones, patadas, golpes de puño, etc.)					
14. Usar un lenguaje inadecuado (Insultos, garabatos y descalificaciones) con algún miembro del colegio					
15. Amenazar u hostigar a algún estudiante en el colegio					
16. Agredir con arma blanca (cuchillos, cortaplumas, etc.) u					

objetos contundentes (linchacos, manoplas, etc.) a algún miembro del colegio

17. Agredir o amenazar a algún miembro del colegio con armas de fuego
18. Dañar el establecimiento (rompen vidrios, mobiliario, infraestructura, etc) de parte de estudiantes

Durante el presente año, ¿Con qué frecuencia otros estudiantes del establecimiento te han intimidado maltratado u hostigado de la siguiente manera?

- |   | <b>Todos los días</b> | <b>Varias veces a la semana</b> | <b>Varias veces al mes</b> | <b>Un par de veces al año</b> | <b>Nunca</b> |
|---|-----------------------|---------------------------------|----------------------------|-------------------------------|--------------|
| 1. Físicamente (pegándote) o materialmente (escondiendo o rompiendo tus cosas)  |                       |                                 |                            |                               |              |
| 2. Verbalmente, insultándote, burlándose o amenazándote   |                       |                                 |                            |                               |              |
| 3. Socialmente, aislándote, hablando mal de ti o humillándote frente a otros  |                       |                                 |                            |                               |              |
| 4. Digitalmente, utilizando redes sociales, mensajes o cualquier medio electrónico para amenazarte, burlarse de ti o humillarte |                       |                                 |                            |                               |              |
| 5. Discriminando por la condición económica, creencias religiosas, aspecto físico u otras condiciones                           |                       |                                 |                            |                               |              |
| 6. Burlándose de las características de su grupo familiar   |                       |                                 |                            |                               |              |
| 7. Dejándote socialmente aislado, rechazándote de manera explícita o ignorándote  |                       |                                 |                            |                               |              |

Considerando tu seguridad y comodidad tanto física, como emocional y psicológica, ¿qué tan seguro y a gusto te sientes en los siguientes espacios?

- |   | <b>Muy seguro</b> | <b>Seguro</b> | <b>Inseguro</b> | <b>Muy Inseguro</b> |
|---|-------------------|---------------|-----------------|---------------------|
| 1. Entrada y Salida del establecimiento |                   |               |                 |                     |
| 2. Sala de clases                       |                   |               |                 |                     |
| 3. Pasillos                             |                   |               |                 |                     |
| 4. Patios                               |                   |               |                 |                     |
| 5. Baños                                |                   |               |                 |                     |
| 6. Multicancha                          |                   |               |                 |                     |
| 7. Furgones o transporte escolar        |                   |               |                 |                     |

¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones sobre las normas de convivencia escolar o de disciplina de tu establecimiento?

	<b>Muy de Acuerdo</b>	<b>De Acuerdo</b>	<b>En Desacuerdo</b>	<b>Muy en Desacuerdo</b>
1. Conozco las normas de disciplina o convivencia de mi establecimiento				
2. Las Normas de convivencia o disciplina son conocidas por todos los estudiantes				
3. Las normas de convivencia o disciplina se aplican de forma justa				
4. Las normas de convivencia o disciplina se aplican a todos por igual				

Pensando en la forma en que funciona tu establecimiento ¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones?

	<b>Muy de Acuerdo</b>	<b>En Desacuerdo</b>	<b>Muy en Desacuerdo</b>
1. Siento confianza de acercarme a algunos de mis profesores cuando tengo un problema en el establecimiento			
2. Siento confianza de acercarme a los inspectores cuando tengo un problema en el establecimiento			
3. Siento confianza de acercarme a la dirección del colegio cuando tengo un problema en el establecimiento			

Señala con qué frecuencia los profesores del establecimiento se comportan de la siguiente manera

	<b>Nunca</b>	<b>Pocas Veces</b>	<b>La Mayoría de las Veces</b>	<b>Siempre</b>	<b>No Saben/No Aplica</b>
1. Intervienen cuando se producen situaciones de maltrato e intimidación entre estudiantes					
2. Toman medidas contra los estudiantes que maltratan e intimidan a otros compañeros					
3. Explican a todos los estudiantes que hacer cuando se producen situaciones de violencia o maltrato					
4. Agreden verbalmente (gritos, insultos, descalificaciones, humillaciones) a los estudiantes					
5. Agreden verbalmente (gritos, insultos, descalificaciones, humillaciones) a otros adultos					

6. Agreden físicamente (empujando, golpeando, pellizcando, tomando fuertemente) a los estudiantes
7. Agreden físicamente (empujando, golpeando, pellizcando, tomando fuertemente) a otros adultos
8. Recriminan, reprenden, castigan o acusan reiteradamente y sin razón a los estudiantes
9. Recriminan, reprenden, castigan o acusan reiteradamente y sin razón a otros adultos
10. Se dan cuenta de que existe maltrato o intimidación hacia estudiantes
11. Se dan cuenta de la existencia de agresiones pero deciden no hacer nada
12. Corrigen a los estudiantes que están cometiendo una falta
13. Hacen cumplir las sanciones que correspondan

Señala con qué frecuencia la dirección del establecimiento se comportan de la siguiente manera

	<b>Nunca</b>	<b>Pocas Veces</b>	<b>La Mayoría de las Veces</b>	<b>Siempre</b>	<b>No Saben/No Aplica</b>
1. Intervienen cuando se producen situaciones de maltrato e intimidación entre estudiantes					
2. Toman medidas contra los estudiantes que maltratan e intimidan a otros compañeros					
3. Explican a todos los estudiantes que hacer cuando se producen situaciones de violencia o maltrato					
4. Agreden verbalmente (gritos, insultos, descalificaciones, humillaciones) a los estudiantes					
5. Agreden verbalmente (gritos, insultos, descalificaciones, humillaciones) a otros adultos					
6. Agreden físicamente (empujando, golpeando, pellizcando, tomando fuertemente) a los estudiantes					

7. Agreden físicamente (empujando, golpeando, pellizcando, tomando fuertemente) a otros adultos
8. Recriminan, reprenden, castigan o acusan reiteradamente y sin razón a los estudiantes
9. Recriminan, reprenden, castigan o acusan reiteradamente y sin razón a otros adultos
10. Se dan cuenta de que existe maltrato o intimidación hacia estudiantes
11. Se dan cuenta de la existencia de agresiones pero deciden no hacer nada
12. Corrigen a los estudiantes que están cometiendo una falta
13. Hacen cumplir las sanciones que correspondan

Señala con qué frecuencia los inspectores del establecimiento se comportan de la siguiente manera

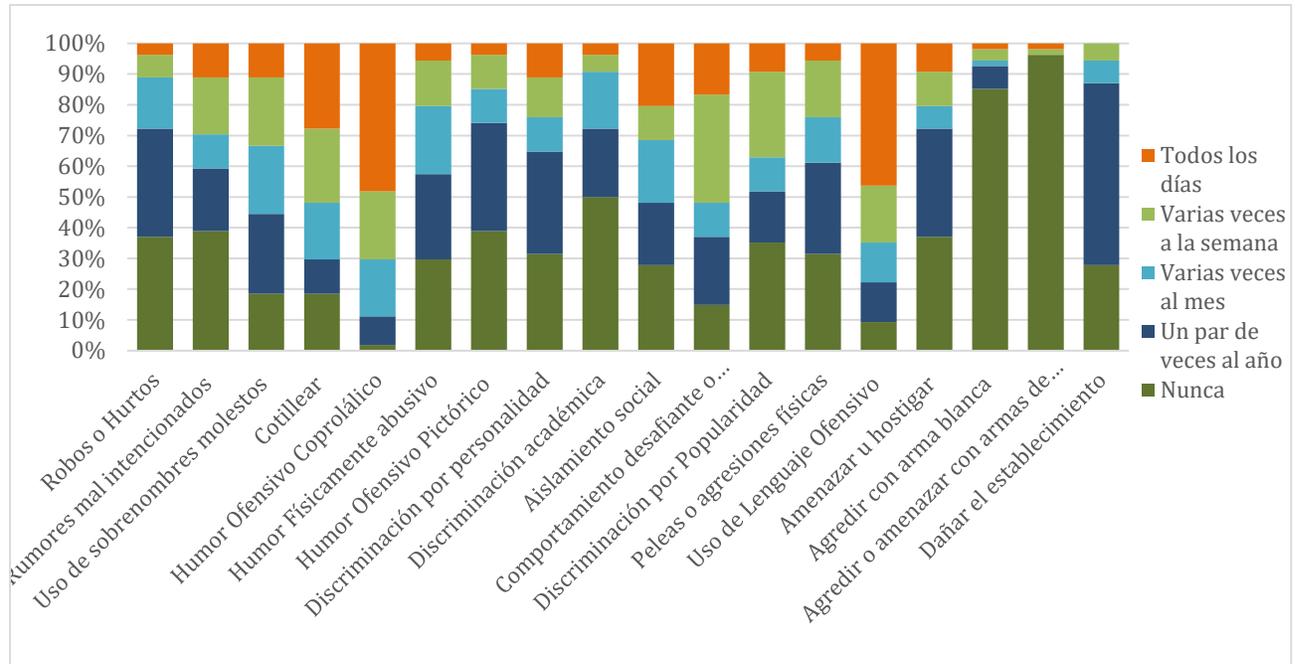
	<b>Nunca</b>	<b>Pocas Veces</b>	<b>La Mayoría de las Veces</b>	<b>Siempre</b>	<b>No Saben/No Aplica</b>
1. Intervienen cuando se producen situaciones de maltrato e intimidación entre estudiantes					
2. Toman medidas contra los estudiantes que maltratan e intimidan a otros compañeros					
3. Explican a todos los estudiantes que hacer cuando se producen situaciones de violencia o maltrato					
4. Agreden verbalmente (gritos, insultos, descalificaciones, humillaciones) a los estudiantes					
5. Agreden verbalmente (gritos, insultos, descalificaciones, humillaciones) a otros adultos					
6. Agreden físicamente (empujando, golpeando, pellizcando, tomando fuertemente) a los estudiantes					
7. Agreden físicamente (empujando, golpeando, pellizcando, tomando fuertemente) a otros adultos					
8. Recriminan, reprenden, castigan o acusan reiteradamente y sin razón a los estudiantes					
9. Recriminan, reprenden, castigan o acusan reiteradamente y sin razón a otros adultos					
10. Se dan cuenta de que existe maltrato o intimidación hacia estudiantes					
11. Se dan cuenta de la existencia de agresiones pero deciden no hacer nada					
12. Corrigen a los estudiantes que están cometiendo una falta					
13. Hacen cumplir las sanciones que correspondan					

Pensando en la forma en que funciona tu establecimiento, ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?

	<b>Nunca</b>	<b>Pocas Veces</b>	<b>La Mayoría de las Veces</b>	<b>Siempre</b>	<b>No Saben/No Aplica</b>
1. Se generan los espacios para reflexionar con los profesores sobre las diferentes formas de maltrato o abuso					
2. Se generan los espacios para reflexionar con los profesores sobre las consecuencias del maltrato y abuso					
3. Reflexionamos sobre las situaciones que nos pueden llevar a conductas violentas					
4. Se entregan estrategias y técnicas para controlar el enojo y evitar la violencia					
5. Se realizan talleres con los apoderados para prevenir situaciones de violencia					
6. Se promueve que los estudiantes se disculpen cuando lastiman a alguien					
7. Se generan los espacios e instancias para hablar cuando ocurren conflictos entre compañeros.					
8. Se realiza un seguimiento y acompañamiento a los estudiantes conflictivos					
9. Los estudiantes apoyamos y ayudamos a nuestros compañeros cuando están emocionalmente mal o sufriendo					
10. Si alguien se siente violentado puede pedir ayuda a cualquier adulto en el colegio					
11. Existen personas capacitadas para ayudar a los estudiantes que presentan problemas asociados a la violencia, la exclusión o la convivencia escolar					

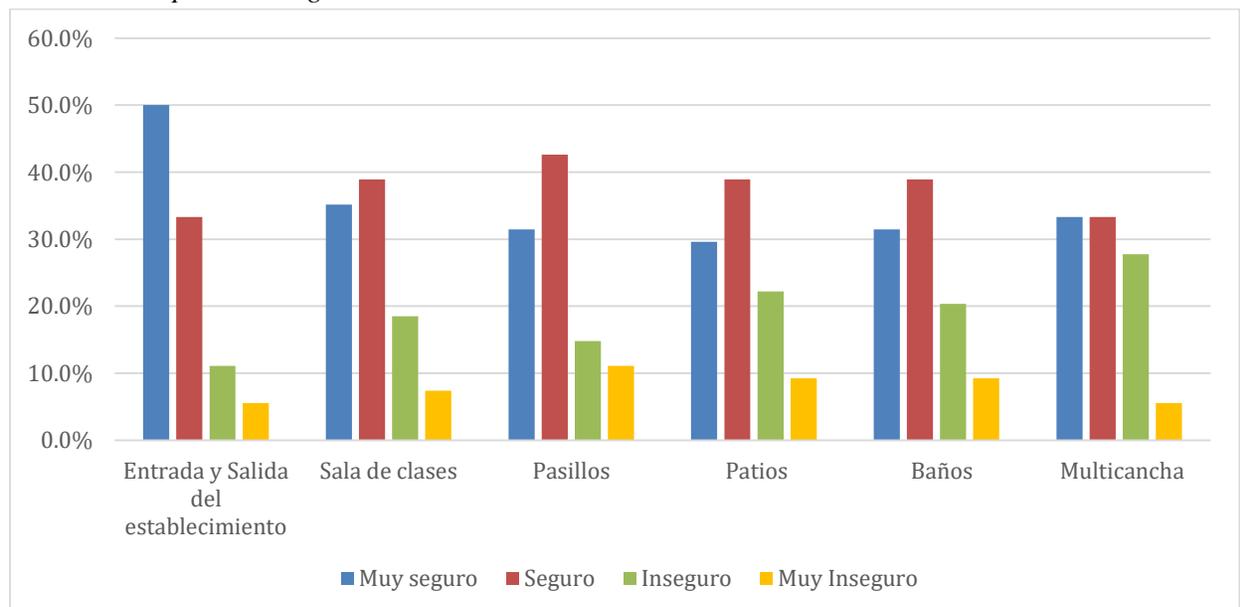
## Estadígrafos de encuesta de percepción estudiantil de violencia

Gráfico 2  
Percepción de Ocurrencia de Situaciones Conflictivas



El Gráfico 2 muestra un resumen de la percepción de los estudiantes frente a la recurrencia de diversas situaciones de violencia al interior del establecimiento, las cuales son graficadas considerando su rango de frecuencia desde la inexistencia a la ocurrencia cotidiana.

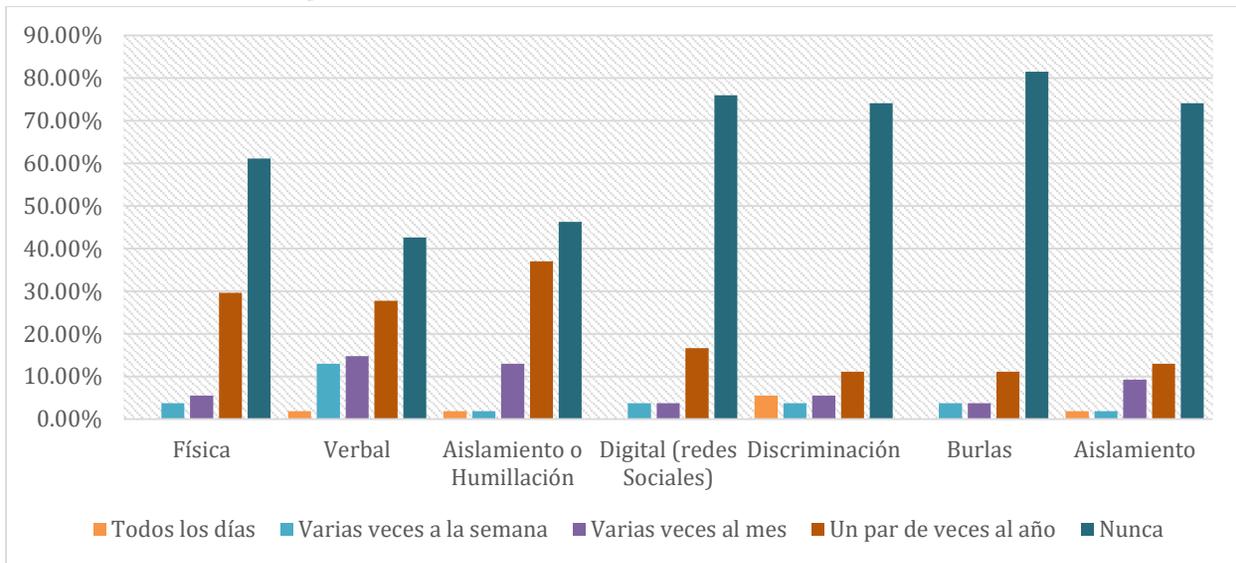
Gráfico 3  
Percepción de Seguridad en el Establecimiento



El Gráfico 3 ilustra la forma en que los estudiantes perciben su entorno en una escala de seguridad, siendo posible reconocer diversos espacios que resultan inseguros para buena parte del estudiantado.

*Gráfico 4*

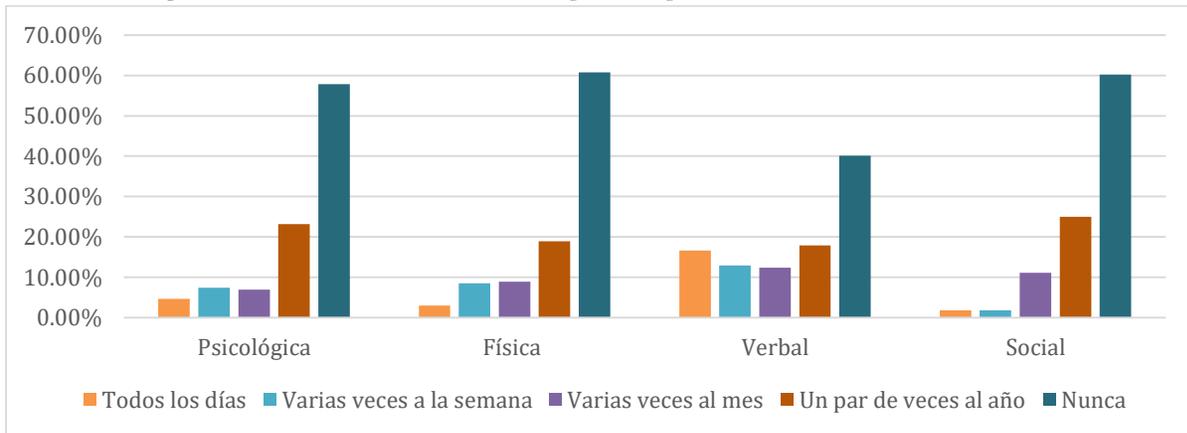
*Maltrato u Hostigamiento Escolar*



El Gráfico 4 recoge la percepción de los estudiantes en relación a la victimización frente a diversos hechos de violencia referidos por la comunidad, los cuales son descompuestos según su nivel de recurrencia.

*Gráfico 5*

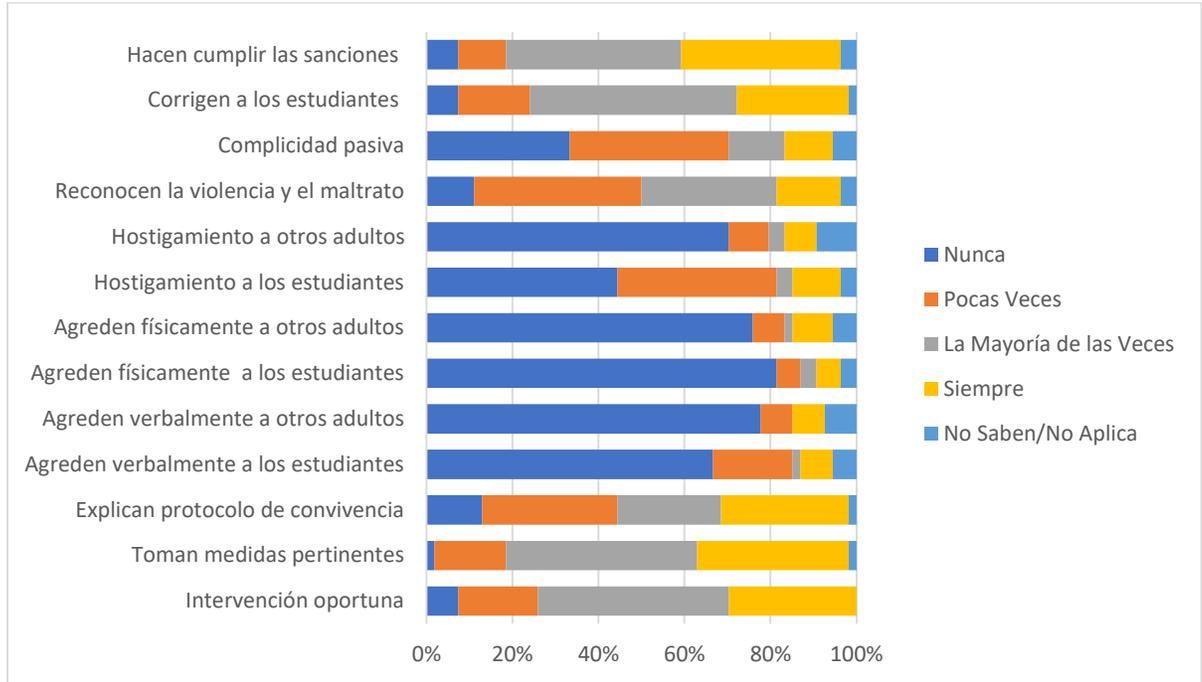
*Percepción de otros estudiantes como agentes agresivos*



El Gráfico 5 recoge las diversas opiniones de los estudiantes al ser requeridos de manera indirecta respecto del actuar de sus compañeros en diversas categorías de violencia, considerando la recurrencia de dichas acciones.

Gráfico 6

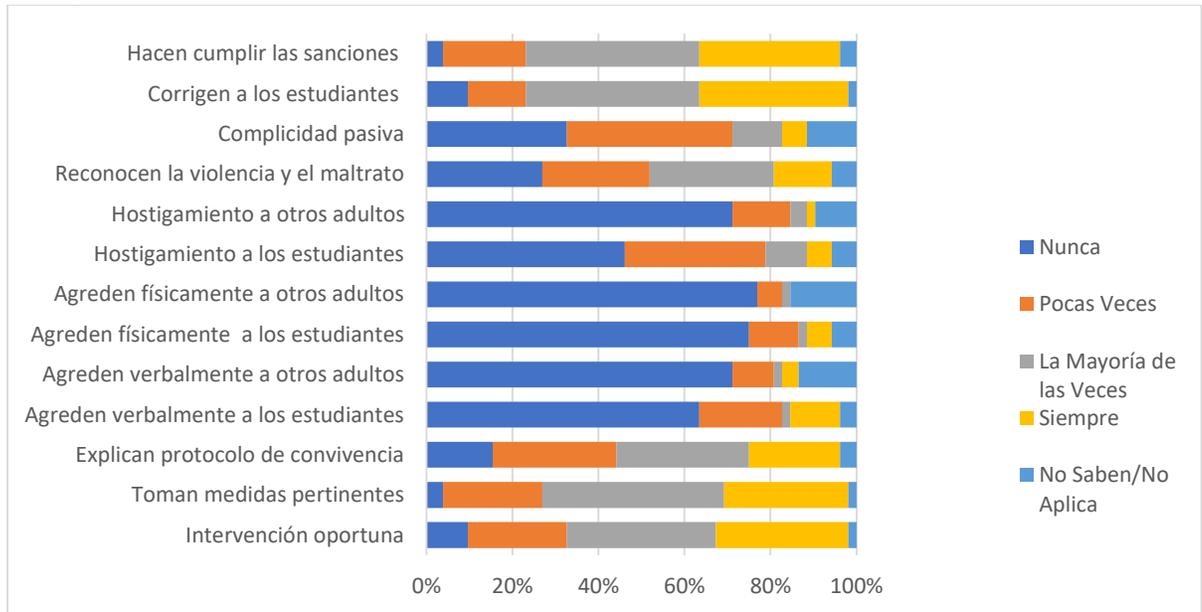
Percepción del actuar de los profesores



El Gráfico 6 presenta una síntesis de la percepción de los estudiantes respecto del comportamiento de los profesores frente a los estudiantes categorizando la recurrencia de diversas acciones asociadas a la violencia o a la prevención

Gráfico 7

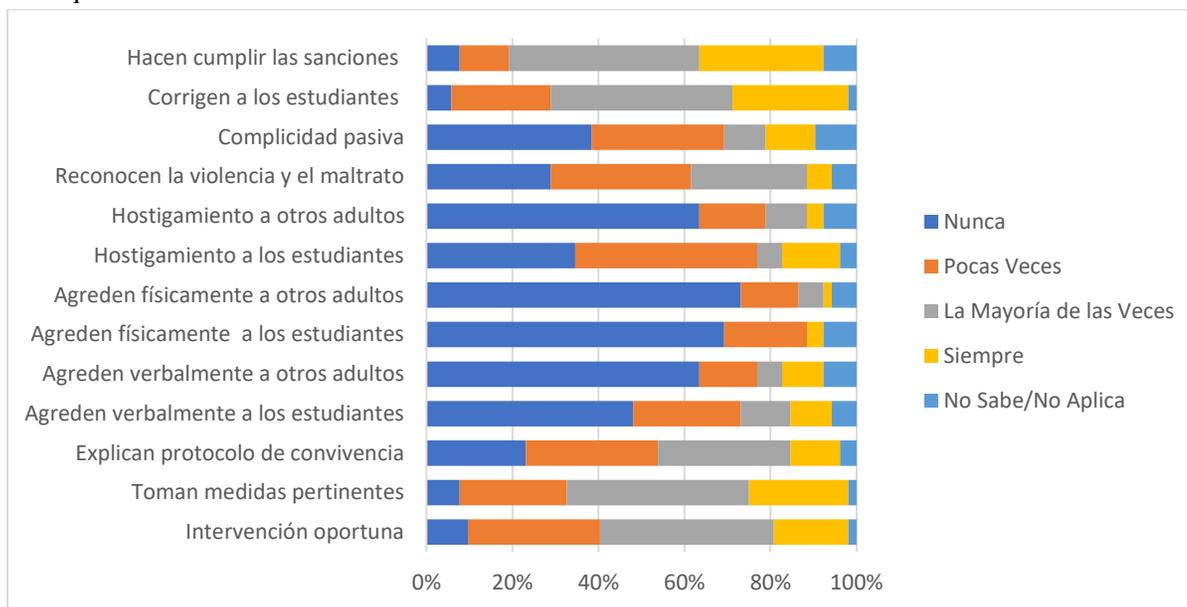
Percepción del Actuar de Convivencia Escolar



El Gráfico 7 presenta una síntesis de la percepción de los estudiantes respecto del comportamiento de las encargadas de convivencia escolar frente a los estudiantes, categorizando la recurrencia de diversas acciones asociadas a la violencia o a la prevención

Gráfico 8

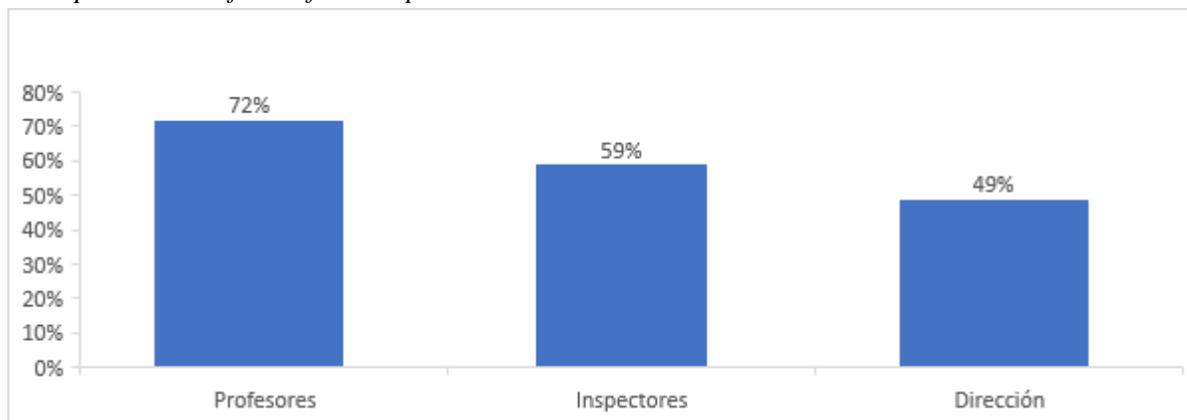
Percepción del Actuar de Dirección



El Gráfico 8 presenta una síntesis de la percepción de los estudiantes respecto del comportamiento de la dirección del establecimiento frente a los estudiantes categorizando la recurrencia de diversas acciones asociadas a la violencia o a la prevención

Gráfico 9

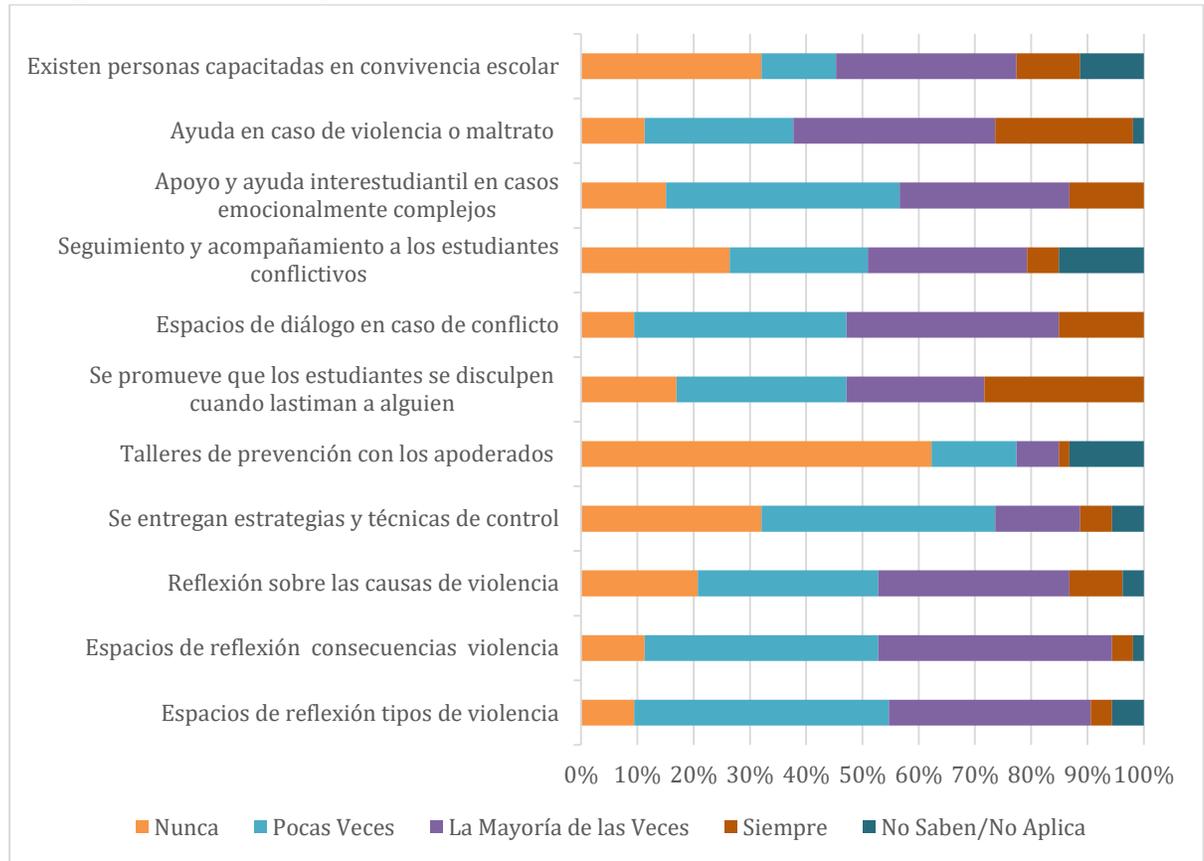
Percepción de Confianza frente a problemas



El Gráfico 9 aúna en un indicador de confianza la percepción de los estudiantes respecto de la inclinación de los estudiantes a acudir a estas figuras en caso de conflictos, obteniendo el indicador al unificar las dimensiones de recurrencia “mu de acuerdo” y “de acuerdo” utilizadas en la encuesta.

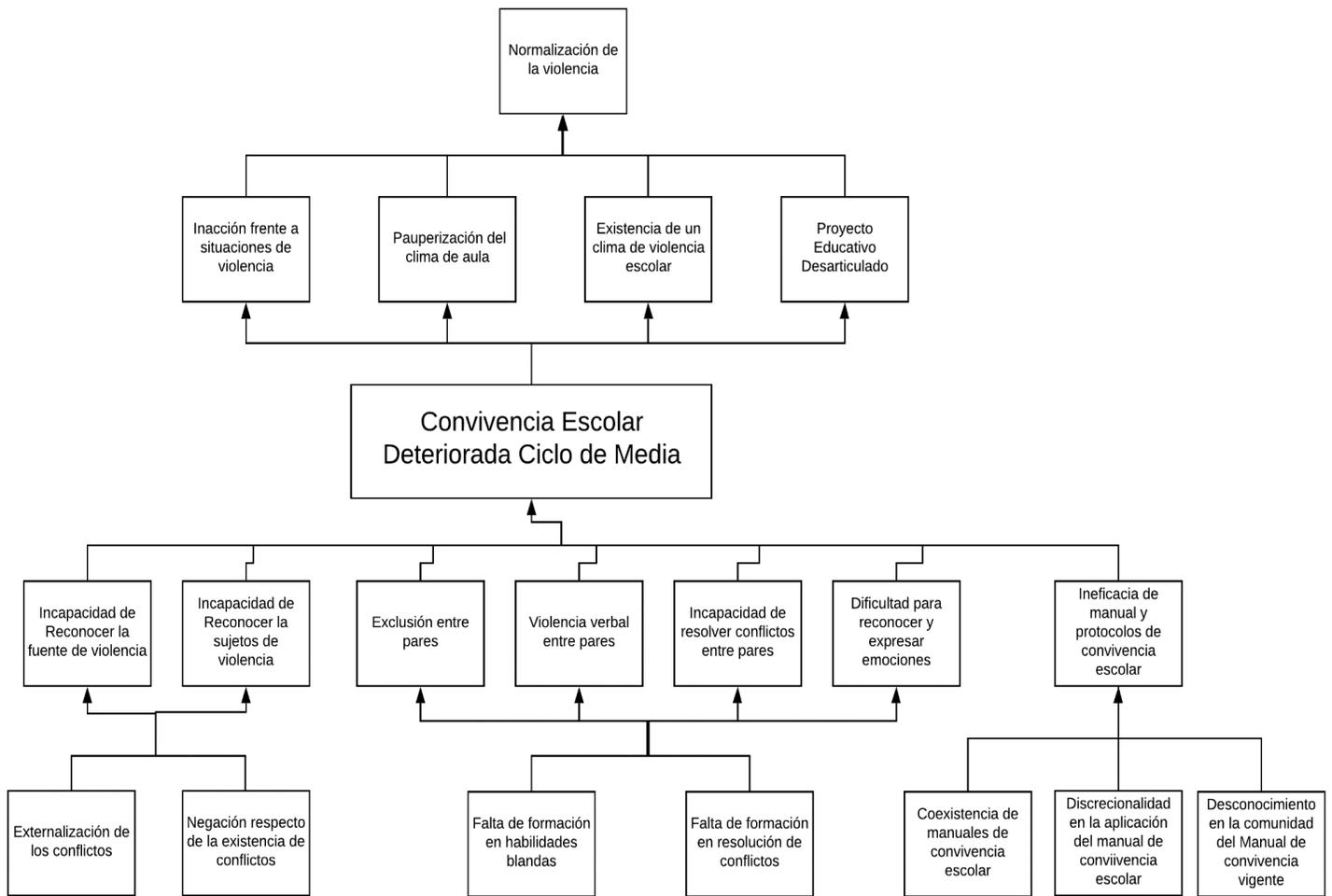
*Gráfico 2*

*Percepción de Formación y Prevención en Violencia Escolar*



El Gráfico 10 sintetiza la percepción de los estudiantes considerando la recurrencia de diversas actividades y/o acciones asociadas al trabajo formativo respecto de la formación y prevención en violencia escolar.

## Esquema de Árbol de Problemas



## Matriz de Marco Lógico

MML	Resumen de objetivos	Indicadores	Medios de Verificación
META (Fin)	Generar un clima escolar nutritivo que entregue a los estudiantes un espacio de desarrollo seguro, inclusivo y acogedor, permitiendo el desarrollo de una convivencia sana y segura entre los estudiantes.	Aumento de la percepción de seguridad al interior del establecimiento 30%	Encuesta de percepción de violencia escolar, bullying y seguridad escolar (instrumento de elaboración propia aplicado como línea de base en el diagnóstico)
		Mejorar la percepción estudiantil de la convivencia escolar en un 30%	
Objetivo General/ Propósito	Coadyuvar a la articulación de elementos formativos del área de convivencia escolar mediante el desarrollo de un módulo formativo del programa de convivencia escolar para los cursos de segundo ciclo de básica (6°, 7° y 8°)	Aumentar en un 50% el espacio curricular destinado a formación en convivencia escolar	Planificaciones y leccionario clases de orientación y consejo de curso.
Objetivo Específico/ Componentes	1. Intencionar aprendizajes específicos en el área de convivencia escolar alineados con los objetivos declarados en el Proyecto Educativo Institucional.	El 100% de los objetivos de aprendizaje del módulo de aprendizaje se encuentran alineados con el PEI	Proyecto Educativo Institucional
		El 100% de las acciones y objetivos de aprendizaje se encuentran planificados	Planificaciones módulo de aprendizaje
	2. Alinear los objetivos de aprendizaje del módulo formativo con los objetivos a largo plazo de la institución.	El 100% de los objetivos de aprendizaje del módulo de aprendizaje se encuentran alineados con el Plan de Gestión de Convivencia Escolar	Plan de Gestión de Convivencia Escolar
	3. Desarrollar competencias de identificación y resolución de conflictos en estudiantes de segundo ciclo de básica.	Los estudiantes mejoran en un 60% o más su autoeficacia ligada a la resolución de conflictos.	Encuesta de autorreporte del ciclo de media.
Reducción en un 30% las anotaciones y citaciones ligadas a		Hojas de vida de los estudiantes.	

		violencia verbal y relacional.	Registro de incidentes de convivencia escolar.
	4. Desarrollar habilidades socioemocionales como la empatía y la escucha activa entre los estudiantes de segundo ciclo de básica	Los estudiantes mejoran en un 60% o más su autoeficacia ligada a la resolución de conflictos.	Encuesta de autorreporte del ciclo de media.
	5. Fomentar una cultura escolar de no aceptación de la violencia verbal o relacional en los cursos del segundo ciclo de básica	La percepción del clima escolar en los estudiantes del segundo ciclo de básica mejora un 20%	Encuesta de Clima Escolar
		La percepción de seguridad de los estudiantes incrementa un 20%	
		La percepción de pertenencia de los estudiantes incrementa un 20%	
Acciones	Planificar un módulo de aprendizaje de cuatro sesiones ligado a la violencia relacional y verbal, sus efectos en la comunidad y formas de prevención.		
	Cocrear con los estudiantes y encargada de convivencia protocolos de resolución de conflictos entre pares aplicables a cada curso.		
	Elaboración de material concreto que refuerce los protocolos creados con los estudiantes y los aprendizajes intencionados en el módulo de aprendizaje.		

## **Diseño Original**

### **Planteamiento Original**

#### ***Objetivo General***

- ❖ Fortalecer la capacidad institucional de resolución de conflictos entre pares mediante la implementación de un programa de mediación entre pares como estrategia para abordar situaciones ligadas a la violencia verbal y relacional.

#### ***Objetivos Específicos***

- ❖ Desarrollar habilidades socioemocionales como la empatía y la escucha activa entre los estudiantes del ciclo de media.
- ❖ Reducir la incidencia de episodios de violencia verbal y relacional entre los estudiantes del ciclo de media.
- ❖ Concientizar a los estudiantes del ciclo de media en el impacto negativo de las formas de violencia verbal y relacional evidenciadas en el establecimiento.
- ❖ Lograr entre las partes disputantes acuerdos reparatorios que sean satisfactorios, realistas y justos para ambos implicados.

#### ***Acciones***

- Capacitar a las encargadas de convivencia en la aplicación de la mediación entre pares para que puedan desarrollar un rol de liderazgo en la aplicación de la estrategia.
- Seleccionar un grupo de diez estudiantes de diversos niveles del ciclo de media para ser formados como mediadores.
- Capacitar a los estudiantes mediadores en estrategias y técnicas específicas de resolución pacífica de conflictos
- Diseñar un protocolo de aplicación de la mediación entre pares asegurando aspectos como la confidencialidad del proceso, el espacio y momento para la realización de la estrategia y el registro del procedimiento.
- Diseñar un plan de acción para la intervención de la encargada de convivencia en los casos en que el par mediador se vea sobrepasado.

## Matriz de Marco Lógico

MML	Resumen de objetivos	Indicadores	Medios de Verificación
META (Fin)	Generar un clima escolar nutritivo que entregue a los estudiantes un espacio de desarrollo seguro, inclusivo y acogedor, permitiendo el desarrollo de una convivencia sana y segura entre los estudiantes.	Aumento de la percepción de seguridad al interior del establecimiento 30%	Encuesta de percepción de violencia escolar, bullying y seguridad escolar (instrumento de elaboración propia aplicado como línea de base en el diagnóstico)
		Mejorar la percepción estudiantil de la convivencia escolar en un 30%	
Objetivo General/ Propósito	Fortalecer la capacidad institucional de resolución de conflictos entre pares mediante la implementación de un programa de mediación entre pares como estrategia para abordar situaciones ligadas de violencia verbal y relacional.	Aumentar en un 50% el espacio curricular destinado a formación en convivencia escolar	Planificaciones y leccionario clases de orientación y consejo de curso.
		Incrementar en un 50% los encargados de intervenir en resolución de conflictos	Organigrama de trabajo del equipo de convivencia escolar.
Objetivo Específico/ Componentes	1. Desarrollar habilidades socioemocionales como la empatía y la escucha activa entre los estudiantes del ciclo de media.	Incremento en un 30% de la autoeficacia de los estudiantes ligada a habilidades socioemocionales	Encuesta de autorreporte para estudiantes del ciclo de media
		Incremento en un 30% de la resolución pacífica de conflictos entre estudiantes	Informes de mediación
	2. Reducir la incidencia de episodios de violencia verbal y relacional entre los estudiantes del ciclo de media.	Reducción en un 30% las anotaciones y citaciones ligadas a violencia verbal y relacional.	Hojas de vida de los estudiantes. Registro de incidentes de convivencia escolar.
	3. Concientizar a los estudiantes del ciclo de media en el impacto negativo de las formas de violencia verbal y relacional evidenciadas en el establecimiento.	El 75% de los estudiantes reconoce los principales efectos negativos de la violencia relacional y verbal.	Encuesta de opinión a estudiantes del ciclo de media
	4. Lograr entre las partes disputantes acuerdos reparatorios que sean satisfactorios, realistas y justos para ambos implicados.	El 100% de los estudiantes que realizan procesos de mediación alcanzan acuerdos de mediación.	Informes de mediación Acuerdos de mediación firmados por los involucrados.

Acciones	Capacitar a las encargadas de convivencia en la aplicación de la mediación entre pares para que puedan desarrollar un rol de liderazgo en la aplicación de la estrategia.		
	Seleccionar un grupo de diez estudiantes de diversos niveles del ciclo de media para ser formados como mediadores.		
	Capacitar a los estudiantes mediadores en estrategias y técnicas específicas de resolución pacífica de conflictos		
	Diseñar un protocolo de aplicación de la mediación entre pares asegurando aspectos como la confidencialidad del proceso, el espacio y momento para la realización de la estrategia y el registro del procedimiento.		
	Diseñar un plan de acción para la intervención de la encargada de convivencia en los casos en que el par mediador se vea sobrepasado.		

### **Cuestionario de autorreporte**

1. ¿Consideras que las agresiones y conflictos entre estudiantes de segundo ciclo de básica son un problema en el colegio actualmente?
2. ¿Cuánto tiempo estimas que debes invertir en un día normal en temas relacionados con la disciplina y los conflictos en los cursos de segundo ciclo de básica?
3. ¿Cuáles son a tu parecer los tres problemas de convivencia escolar más repetitivos entre los estudiantes de segundo ciclo de básica en el colegio?
4. ¿Según tu valoración, cuáles son los problemas de relación entre estudiantes más repetitivos en los cursos de segundo ciclo de básica?
5. ¿Cómo evalúas el lenguaje utilizado entre los estudiantes de los cursos de segundo ciclo de básica?
6. Según lo que has podido notar en en consejo de curso y en las actividades de socialización (como las convivencias o la Peña) ¿Cómo evalúan los estudiantes su relación como curso?

## **Plan de Gestión de Convivencia Escolar Colegio XXXXXX**

### **Introducción**

Tanto la cultura educativa, como la normativa educacional a nivel país, han conferido un valor creciente a la convivencia escolar, entendiendo que no puede haber proceso educativo que no considere la vida en comunidad, tanto a nivel escolar como social, constituyendo así a la convivencia escolar en una finalidad del sistema educativo, planteándose como objetivo el formar a los jóvenes en la convivencia pacífica y en aquellos valores que les permitan integrarse responsablemente en la estructura social, contando con la flexibilidad de adaptarse a los profundos cambios que constantemente se producen en ésta. (Cruz, 2010; Ortega-Ruiz y Córdoba-Alcaide, 2017).

Con dicho objetivo en mente, las formas de interacción presentadas en el escenario escolar entregan una posibilidad única para desarrollar una representación mental colectiva centrada en los derechos humanos, donde los conflictos sean vistos como posibilidades de crecimiento y encuentro; los desacuerdos se aprendan a resolver de manera pacífica y donde se genere una cultura marcada por la valoración y el respeto por los derechos de los otros, permitiendo así crear entornos de aprendizaje acogedores e inclusivos que brinde a los estudiantes oportunidades seguras de crecimiento y desarrollo personal (Rodríguez y Vaca, 2010; Arancibia, 2014)

Las conductas, actitudes y formas de convivir que subyacen a la buena convivencia escolar son aprendizajes que deben ser intencionados en el proceso de enseñanza de manera sistemática y transversal, pues no solo son elementos fundamentales para el desarrollo personal de los estudiantes, sino que además inciden directamente en los resultados de aprendizaje, en tanto la convivencia escolar última influye en aspectos endógenos de los estudiantes como la motivación, la concentración, el ausentismo, la autoeficacia y el sentido de pertenencia a la comunidad, así como en elementos exógenos como las condiciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje y el apoyo recibido de pares y profesores. (Álvarez-García, Álvarez, Núñez, González-Castro, González-Pienda, Rodríguez, Cerezo, 2010; Sandoval, 2014)

El Plan de Gestión de la Convivencia Escolar debe contener las tareas necesarias para promover la convivencia y prevenir la violencia escolar, estableciendo responsables, prioridades, plazos de tiempo, recursos y formas de evaluación, con el fin de los objetivos que el Consejo Escolar o el Comité de Buena Convivencia han definido como relevantes, debiendo ser elaborado en coherencia y relación directa con las normas de convivencia establecidas en el Reglamento Interno, los principios y valores consagrados en el Proyecto Educativo Institucional y las acciones que determine el establecimiento para el diagnóstico e implementación del Plan de Mejoramiento Institucional en el ámbito de la convivencia escolar. (MINEDUC, 2019)

### **Objetivos**

El sentido del presente Plan de Gestión de Convivencia es poder alinear adecuadamente la visión y misión institucional con las exigencias de la sociedad actual, la cual se encuentra marcada por el pluralismo y la diversidad, demandando de todos los actores sociales y en particular de los establecimientos educacionales el fomento de políticas inclusivas centradas en la valoración y el respeto por la otredad. En este sentido, consideramos que es vital la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales dentro de los principios democráticos de la convivencia, así como el fomento de un enfoque formativo preventivo, lo que implica preparar a los estudiantes para tomar decisiones conscientes que eviten situaciones que alteren la buena convivencia.

### **Objetivo General**

Fomentar la buena convivencia entre los diversos actores de la comunidad educativa del Colegio XXXXXX, favoreciendo la interrelación, la inclusión, el respeto por los Derechos Humanos y el desarrollo integral de los estudiantes.

### **Objetivos Específicos**

- ❖ Implementar un plan que permita instalar una cultura preventiva y de autocuidado en la comunidad educativa.
- ❖ Desarrollar redes de apoyo internas y externas que permitan fortalecer el autocuidado y la buena convivencia al interior de la comunidad educativa.
- ❖ Generar un ambiente de seguridad, respeto e inclusión que adecuado y propicio para el aprendizaje y la vida en común; posibilitando la integración social de los estudiantes.
- ❖ Promover el desarrollo de competencias socioemocionales interpersonales que coadyuven a la toma de decisiones reflexiva y con atención al respeto y valoración de la otredad.
- ❖ Fortalecer en la comunidad educativa la capacidad de detectar factores de riesgo de ocurrencia de comportamientos hostiles entre estudiantes y otros miembros de la comunidad.
- ❖ Desarrollar y promover en los estudiantes y en los profesores, habilidades sociales que permitan la resolución de conflictos.

### **Plan de Gestión**

La elaboración del Plan de Gestión de la Convivencia Escolar considera las dimensiones y etapas propias al modelo de mejoramiento continuo propuesto por el MINEDUC, el cual está compuesta por dos fases a saber: la Fase Estratégica y la Fase Anual. (MINEDUC 2017)

La Fase Estratégica está planteada considerando una mirada de mediano-largo plazo, considerando los objetivos de mejoramiento que desea abordar la institución escolar en un periodo de al menos 4 años, incluyendo en esta mirada todos los planes y programas que se desarrollen en el establecimiento. La importancia de esta mirada de planificación se relaciona con la visibilización y prospección de los elementos necesarios para gestionar la convivencia escolar a largo plazo, considerando el ideal al cual apunta la institución en su desarrollo. (MINEDUC 2017)

La fase de Planificación Anual responde al carácter dinámico de la convivencia y sus complejidades, adecuándose a las necesidades de la comunidad estudiantil, así como a las situaciones emergentes en cada año. Si bien, la planificación anual considera etapas y procesos determinados, estos se deben ir adecuando al ritmo y necesidades del grupo y considerando el instrumento más que como un conjunto de acciones o programas por completar, como una herramienta que permitirá lograr los objetivos estratégicos ligados al desarrollo de formas de convivir nutritivas para todos los actores de la comunidad educativa. (MINEDUC 2017)

### **Fase Estratégica**

En la fase estratégica se conjugan la visión y misión del colegio, el sello institucional y los objetivos generales del plan de convivencia para entregar una visión de mediano-largo plazo en relación a los objetivos que persigue el colegio en el área formativa.

Para desarrollar esta visión estratégica, es vital contar con un Comité de Convivencia Escolar, el cual estimulará y canalizará la participación de la comunidad educativa tomando las medidas que permitan fomentar una buena Convivencia Escolar, dentro del ámbito de su competencia.

### **Comité de Convivencia Escolar**

Cómo ya se ha planteado, el Comité de Convivencia Escolar es una instancia consultiva la cual canaliza el sentir de la comunidad educativa frente al desarrollo de las relaciones interpersonales al interior de la comunidad. Este comité sesionará una vez por semestre y en el caso del Colegio XXXXXX, estará conformado por las siguientes personas:

- Rector o un representante elegido por este.
- Encargados de convivencia escolar por ciclo.
- Representante del Centro de Alumnos.
- Representante de estudiantes del ciclo de básica.
- Representante del Centro de Colaboración de Padres y Apoderados.
- Representante de los profesores.

Dentro de las funciones del Comité de Convivencia escolar se encontrarán:

- Proponer o adoptar las medidas y programas conducentes al mantenimiento de un clima escolar sano y prevención de la violencia escolar del establecimiento.
- Informar y capacitar a todos los integrantes de la comunidad educativa acerca de las consecuencias del maltrato o acoso escolar y de cualquier tipo de conducta contraria a la sana convivencia escolar.
- Capacitar a mediadores por curso para prevenir problemas de convivencia escolar.
- Conocer los informes e investigaciones presentadas por el encargado de convivencia escolar.
- Requerir a la Dirección, a los profesores o a quien corresponda, informes, reportes o antecedentes relativos a la convivencia escolar.

### **Encargado de Convivencia Escolar**

Es el responsable de diseñar, elaborar e implementar el Plan de Gestión, conforme a las medidas que determine el Equipo Directivo y en atención a lo planteado por el Comité de Convivencia Escolar. Además, es el encargado de diseñar en conjunto con la Dirección del colegio, la conformación de equipos de trabajo y la estrategia de implementación del Plan de Gestión. En conjunto con el equipo directivo, debe elaborar y llevar a cabo una estrategia de seguimiento y monitoreo del Plan de Gestión e informar periódicamente de los avances o dificultades en la implementación del Plan de Gestión y a la Comunidad Educativa de los avances en la promoción de la Convivencia Escolar y de la prevención de la violencia.

Funciones del encargado de convivencia escolar del establecimiento:

- Conocer e implementar las orientaciones la Política Nacional de Convivencia Escolar.
- Colaborará en la formulación del Plan de Gestión del Comité de Buena Convivencia Escolar.
- Participará en las acciones de difusión de las normas y planes relativos a la convivencia escolar.
- Coordinar iniciativas de capacitación sobre promoción de la buena convivencia y manejo de situaciones de conflicto entre los diversos estamentos de la comunidad educativa.

- Promover el trabajo colaborativo entre los actores de la comunidad educativa, en la elaboración, implementación y difusión de políticas de prevención, medidas pedagógicas y disciplinarias que fomenten la buena convivencia.

<b><i>Integración del Proyecto Educativo en el Plan de Gestión de Convivencia Escolar</i></b>	
<b>Visión</b>	Nuestra comunidad educativa es una entidad dispuesta a acoger sin distinción de etnia, religión, clase social o nivel académico a todo aquel alumno respetuoso, responsable y tolerante, que aspire a una formación humana y académica de calidad. De esta manera, lograr formar PERSONAS capaces de humanizar la sociedad con herramientas valóricas e intelectuales.
<b>Misión</b>	1.- Formar PERSONAS capaces de humanizar la sociedad sobre la base de la Responsabilidad, el Respeto, la confianza, la afectividad, el compromiso, la autodisciplina, la integración del otro y la fraternidad. 2.- Lograr sujetos responsables y respetuosos que motivados por una permanente búsqueda del conocimiento les permita ser críticos y tener expectativas para el futuro.
<b>Sello 1</b>	<b>Inclusión y Atención A La Diversidad</b> Sin ser un Colegio Diferencial, se busca integrar a todos los estudiantes independiente de las necesidades educativas, emocionales y/o afectivas de estos, promoviendo una oferta metodológicamente diversificada que entregue oportunidades a todos y facilite en los estudiantes el desarrollo de intereses y talentos heterogéneos más allá del aspecto instruccional y academicista.
<b>Sello 2</b>	<b>Formación Integral</b> Entregar a nuestros estudiantes una sólida formación académica, basada en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, de resolución de problemas y comunicación de ideas; educando con valores e incentivando en ellos la autoestima y autoconfianza en sí mismo.
<b>Sello 3</b>	<b>Flexibilidad Curricular</b> El establecimiento apunta a desarrollar el máximo potencial de cada estudiante independiente de sus capacidades, por lo cual apunta a flexibilizar algunos aspectos del curriculum nacional determinados por el MINEDUC a efectos de poder atender a la diversidad existente en el establecimiento, apuntando siempre a entregar la formación académica más sólida posible.
<b>Valores y competencias</b>	Calidez, Respeto, Tolerancia, Solidaridad, Responsabilidad, Empatía, Autoformación, Proactividad, Intrapersonales, Interpersonales

**Cronograma Plan de Acción Estratégica**

<b>Objetivo</b>	<b>Acción</b>	<b>Responsable</b>	<b>Aplicación</b>
1. Evaluar el estado general de la Convivencia Escolar de acuerdo a los diferentes actores de la comunidad educativa. 2. Evaluar el impacto general de los programas e intervenciones orientadas a mejorar la convivencia escolar.	Desarrollar encuesta de convivencia escolar a los estudiantes, profesores y apoderados	Equipo de Convivencia escolar	Trimestral
3. Lograr apropiación del Proyecto Educativo por parte de todos los actores de la Comunidad Educativa, fortaleciendo la identidad y pertenencia a la Institución	Generar actividades participativas ligadas a los valores institucionales que involucren a los estudiantes y sus familias.	Equipo de Convivencia Escolar Dirección del establecimiento	Semestral
	Incluir como elemento curricular transversal la educación inclusiva y la valoración de la diversidad	Coordinación Académica Equipo Docente	Diaria
4. Aplicar un programa de Orientación propio vinculado a los valores institucionales y a las necesidades de los estudiantes.	Desarrollar un Programa de Orientación flexible que dé cuenta de los valores institucionales.	Equipo de Convivencia.	Anual
	Recoger la opinión y necesidades de los estudiantes y plasmarlas en el Programa de Orientación	Equipo Docente.	Trimestral
	Actualizar anualmente el Programa de Orientación	Centro de Colaboración de Padres y Apoderados	Anual
5. Desarrollar en los estudiantes competencias socioemocionales interpersonales e intrapersonales que	Talleres y módulos de habilidades intrapersonales.	Equipo de Convivencia Escolar	Semestral
	Talleres y módulos de habilidades interpersonales.		

fomenten el desarrollo de un clima escolar nutritivo.	Plan de Formación afectiva considerando las diferentes dimensiones de la persona.	Profesores Jefes	
6. Desarrollar en los estudiantes conciencia de situaciones de riesgo fortalecer las políticas de autocuidado.	Prevención del consumo de alcohol y drogas	Profesores Jefes Senda Previene	Semestral
	Prevención y Formación en Bullying.		
	Sexualidad Responsable		

### Fase Anual

La Fase Anual obedece a las necesidades más inmediatas de la comunidad, debiendo contar con flexibilidad para adecuarse a necesidades y situaciones emergentes a la vez que aterriza a la práctica los elementos formativos declarados en la fase estratégica. Se compone de un cronograma de actividades a desarrollar en el curso del año escolar.

<b>Cronograma Plan de Acción Anual</b>		
<b>Objetivo</b>	<b>Actividades</b>	<b>Fecha</b>
Difundir y sociabilizar Reglamento interno y protocolos relacionados con Convivencia Escolar con toda la comunidad escolar.	Inducción a nuevos miembros de la comunidad.	Marzo (primeras semanas de clases)
	Socializar el Reglamento Interno, Manual de Convivencia Escolar, con los alumnos, apoderados y todos los miembros de la comunidad.	Marzo
	Trabajar con los estudiantes el Manual de Convivencia en Consejo de Curso.	Marzo
Generar espacios que permitan promover una convivencia positiva dentro del establecimiento.	Cada curso promocionará entre los demás cursos del mismo ciclo y de manera rotativa por una semana una práctica ligada a la convivencia escolar saludable	Desde Marzo
	Plan de Recreos entretenidos para integrar a los estudiantes de diferentes cursos en las actividades colectivas.	Desde Abril
	Incorporar en diferentes actividades del colegio como Día del Alumno, Semana de Aniversario, salidas y actividades extraprogramáticas, entre otras instancias de encuentro y trabajo cooperativo que fortalezcan las relaciones entre estudiantes y ayuden a la buena convivencia.	Desde Abril
Fomentar la empatía, el respeto por el otro y la valoración del espacio personal	Campaña de vinculación con la comunidad “dona un útil”	Marzo
	Campaña de vinculación con la comunidad “Campaña de invierno”	Mayo
	Campaña de vinculación con la comunidad “fiestas patrias con migrantes”	Septiembre
	Campaña de vinculación con la comunidad “navidad en familia”	Noviembre

Desarrollar en los estudiantes habilidades socioemocionales que les permitan la resolución de conflictos pacífica.	Realizar encuentros de formación para mediadoras de curso.	Desde Mayo
	Taller de habilidades interpersonales	Desde Mayo
	Taller de habilidades intrapersonales	Desde Mayo
	Talleres sobre bullying (impacto, formas de agresión y prevención)	Desde Mayo
Apoyar los procesos de descubrimiento personal y vocacional de estudiantes del ciclo de enseñanza media.	Aplicación de encuestas de intereses vocacionales.	Desde Mayo
	Aplicación de cuestionarios de habilidades.	Desde Junio
	Esbozan el Proyecto de Vida, con sus sueños en el ámbito personal, social y labora	Desde Agosto
Fomentar hábitos de vida saludable y autocuidado	Talleres y Charlas del Programa SENDA Previene(desarrollados por personal del SENDA y Profesores Jefe)	Desde Junio
	Taller impacto del consumo de Drogas y Alcohol en el desarrollo fisiológico del cerebro	Julio
	Talleres y Charlas sobre Sexualidad responsable desarrollados por Cruz Roja internacional	Agosto
Instruir a los estudiantes en buenos tratos, bullying, cyberbullying y violencia	Taller bullying desarrollado por la PDI	Junio
	Taller de cyberbullying desarrollado por la PDI	Julio
	Taller de violencia en el pololeo y otras relaciones desarrollado por la PDI	Agosto
	Talleres para padres	Desde Abril

Promover en todos los apoderados la importancia del rol familiar en el fortalecimiento de valores	Vinculación con la comunidad en actividades transversales (día de la familia, final de semestre, fiestas patrias, entre otras)	Desde Abril
Fomentar la participación de la comunidad educativa en la revisión del Manual de Convivencia Escolar.	Revisión de medidas y acciones establecidas en Manual de Convivencia con los estudiantes en consejo de curso.	Desde Noviembre
	Revisión de medidas y acciones establecidas en Manual de Convivencia con representantes de Padres y Apoderados.	Desde Noviembre
	Recopilación de sugerencias para mejorar el manual de convivencia y el plan de acción anual para el periodo siguiente.	Desde Noviembre

### **Referencias**

- Cruz, C. (2010). Educar para la convivencia en los centros escolares. *Edetenia*, 38, N°. 38 (1), 73-94.
- Ortega-Ruiz, R. & Córdova-Alcaide, F. (2017). El Modelo Construir la Convivencia para prevenir el Acoso y el Ciberacoso Escolar. *Innovación Educativa*, 27(1), 19-32.
- Rodríguez, M. & Vaca, P. (2010). Promover la convivencia escolar: una propuesta de intervención comunitaria. *Aletheia*, 33, 179-183.
- Arancibia, M. (2014). Diagnóstico e intervención en escuelas desde la política de Convivencia Escolar y Enfoque De Derechos Humanos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 12(3), 1-18.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia Y Clima Escolar: Claves De La Gestión del Conocimiento, Última Década, 22(41), 153-178.
- Álvarez-García, D. Álvarez, L. Núñez, J. González-Castro, P. González-Pianda, A. Rodríguez, C. & Cerezo, R. (2010). Violencia En Los Centros Educativos Y Fracaso Académico. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(2), 139-153.
- Ministerio de Educación. (2019). Política Nacional de Convivencia Escolar, Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación. (2017). Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los Equipos de Convivencia Escolar en la Escuela/Liceo, Santiago, Chile