



EVALUACIÓN DE LA EFECTIVIDAD DEL PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE
VIOLENCIA ESCOLAR, *PreVE*.

POR: JAVIERA ASTUDILLO BUZETA

Tesis presentada a la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo para optar
al grado académico de Magister en Psicología Educacional.

PROFESOR GUÍA

Sr. Jorge Varela

METODÓLOGA

Sra. J. Carola Pérez

Diciembre 2015

SANTIAGO

Índice

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
MARCO TEÓRICO	11
VIOLENCIA Y ACOSO ESCOLAR	11
PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DE VIOLENCIA ESCOLAR: DESCRIPCIÓN Y EVIDENCIAS	14
<i>Experiencias de Programas multi-nivel de prevención de violencia escolar</i>	15
PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE VIOLENCIA ESCOLAR, <i>PREVE</i>	22
OBJETIVOS E HIPÓTESIS	26
I. OBJETIVOS	26
II. HIPÓTESIS	27
METODOLOGÍA	28
<i>PARTICIPANTES:</i>	28
<i>INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN:</i>	31
<i>Encuesta sobre Convivencia Escolar para Alumnos</i>	31
<i>PROCEDIMIENTO:</i>	32
<i>ASPECTOS ÉTICOS:</i>	37
DISCUSIÓN	51
BIBLIOGRAFÍA	56
ANEXOS	65
ANEXO N° 1: IMÁGENES MATERIAL PROGRAMA <i>PREVE</i>	65
ANEXO N° 2: ENCUESTA SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR PARA ALUMNOS.....	67
ANEXO N° 3: CONSENTIMIENTOS INFORMADOS PROGRAMA <i>PREVE</i>	72
ANEXO N° 4: <i>INFORMACIÓN CUALITATIVA ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES INTERVENIDOS</i>	76

A mi familia y a aquellas personas especiales que se han cruzado en mi camino que nunca han dejado de creer, apoyar y confiar en mí...

*Agradecimiento a la directora de Fundación Paz Ciudadana y su equipo del Área de
Prevención por el apoyo durante todo el proceso de evaluación del Programa.*

RESUMEN

Más de 40 años de investigación sobre violencia escolar ha logrado generar una mayor conciencia por prevenir e intervenir este fenómeno (Ortega, 2010). Sin embargo, aún contamos con escasas evidencias sobre la efectividad de programas para disminuir la violencia en contextos escolares (Bradshaw, 2015). El objetivo de la presente tesis fue evaluar la efectividad del *Programa PreVE* en los reportes de *testigo*, *víctima* y *agresor*, en una muestra de 13 colegios municipales de Santiago de Chile, a través de un diseño cuasi-experimental, pre-post con grupo control. Los resultados obtenidos no arrojaron diferencias significativas que puedan ser atribuidas exclusivamente al programa, sin embargo, se observó una disminución en el reporte de víctima en los estudiantes de entre 7° básico a IV° medio, con respecto al grupo control. Este resultado podría sugerir que la efectividad de este programa no es homogénea con respecto a la edad de los estudiantes. A su vez, las diferencias significativas observadas - entre la medición 1 y 2 - de los colegios intervenidos no se pudieron atribuir a alguna característica cualitativa particular de la implementación del programa. El presente estudio pretende ser una experiencia que permita ser un aporte en la evaluación de efectividad de futuras intervenciones en este ámbito.

Palabras claves: Programa de prevención, violencia escolar, acosos escolar, *PreVE*, efectividad.

INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación [Mineduc] define la violencia escolar como un comportamiento aprendido que se caracteriza por el uso ilegítimo de la fuerza y/o poder (físico o psicológico) en un contexto escolar, que tiene la intención de causar daño a otro/a como una consecuencia (Chile, Ministerio de Educación, 2011a). A su vez, consideran el acoso escolar¹ como un tipo de violencia escolar que tiene ciertas características particulares como: un comportamiento intencional, sistemático y repetido contra una víctima que no puede defenderse fácilmente y, que se da en una relación asimétrica de poder (Lecannelier, 2007; Olweus, 1993, 1999, 2004; Potocnjak, Berger & Tomicic, 2011; Smith, 2004, 2011). Cabe destacar que para Juvonen y Graham (2014), es esta última característica la que permite distinguir entre un conflicto de un acoso escolar propiamente tal. Para Ovejero (2013), este fenómeno se origina y se mantiene como consecuencia de los procesos de socialización que han vivido los estudiantes en sus años anteriores y, además, porque es un fenómeno que puede mantenerse oculto y encubierto pasando desapercibido por muchos de los integrantes de la comunidad educativa.

Las consecuencias demostradas en diversas investigaciones sobre violencia escolar han demostrado que este fenómeno afecta el desarrollo integral de los niños/as y adolescentes (Aron & Milicic, 1999; Ortega, 2010). Diversas investigaciones, especialmente orientadas a la evaluación del acoso escolar, han reportado consecuencias a nivel físico, psicológicos, escolares, sociales, e incluso ideas suicidas o suicidio para las víctimas (Hawker & Boulton, 2000). En el caso de los agresores, se han observado síntomas similares relacionados a trastornos de ansiedad, trastornos psicossomáticos, sensación de desesperanza, bajo rendimiento escolar, deserción escolar, así como también, tener más probabilidad de presentar conductas de riesgo y/o delictivas (Mertz, 2006; Nansel, Craig, Overpeck, Saluja, & Ruan, 2004). Las consecuencias de este fenómeno también dependerán no solo del rol que cumple dentro de la dinámica de

¹ Se utilizará el concepto de acoso escolar para referirse al fenómeno del *bullying* ya que no existe una traducción literal de este término al español.

violencia (víctima, agresor o víctima/agresor)², sino también el tiempo de duración y la magnitud en que fueron parte de la dinámica de acoso.

En este contexto, es que las investigaciones sobre la violencia y acoso escolar ha tenido como resultado generar una sociedad más atenta y sensible sobre este fenómeno y sus negativas consecuencias en las relaciones interpersonales de los involucrados (Ortega, 2010). Ovejero y Smith (2013), plantean que esto se sustenta sobre la base de los altos porcentajes de violencia entre pares que se observan a nivel internacional, con tasas que van desde el 6% hasta sobre el 15%. Por su parte, Chile también cuenta con evidencias sobre la prevalencia de este tipo de fenómeno, donde se ha observado que el 10% de los estudiantes reportan haber sido víctima de acosos escolar (Chile, Ministerio de Educación, 2012), siendo los establecimientos educacionales municipalizados los que presentan mayores porcentajes de reporte de conductas agresivas (Chile, Ministerio de Educación, 2013) y presentan a su vez el mayor aumento de la violencia de tipo más grave (Chile, Ministerio del Interior & Adimark Gfk, 2009). Por otra parte, la Agencia de Calidad de la Educación reportó que las escuelas o liceos que obtienen peores indicadores en *clima de convivencia escolar*³ presentan hasta 42 puntos menos en los resultados de la prueba Simce de Lectura y Matemática (Chile, Ministerio de Educación, 2015), lo que respalda aquellas evidencias que plantean que la prevención de la violencia y la promoción de la buena convivencia tienen una directa relación con el logro resultados académicos positivos. Es importante considerar que la variabilidad en las tasas, tanto a nivel nacional como internacional, depende de diversas variables como el instrumento que se utiliza, el tipo de violencia que se está evaluando, así como también, la edad, el curso, el género, el tipo de acoso y el país en que se hace el estudio (Ovejero, Smith & Yubero, 2013).

Considerando estos antecedentes, el Gobierno de Chile ha orientado su trabajo en este ámbito progresivamente los últimos años, comenzando de manera más concreta con

² Salmivalli, et al (1996) describe además de a los agresores y víctimas a otros integrantes dentro de esta dinámica como son: los *cabecillas*, *seguidores*, *reforzadores*, *forasteros* y *defensores*.

³ Incluye la evaluación de dimensiones como la percepción de la organización, el respeto y la seguridad del ambiente escolar.

el diseño de la *Política Nacional de Convivencia Escolar* (Chile, Ministerio de Educación, 2011b) y con la *Ley N° 20.536 sobre Violencia Escolar*⁴ (Chile, Ministerio de Educación, 2011a). Tanto la Política como la Ley, obligan a todos los establecimientos educacionales del país a centrar sus esfuerzos no solo en los aspectos académicos sino también el fomento de la buena convivencia y la prevención de la violencia, como parte del currículum. Sin embargo, y a pesar de esto, las tasas observadas en los estudios sobre violencia escolar aún continúan siendo relevantes, principalmente en los establecimientos educacionales municipalizados, haciéndose evidente la necesidad de contar con programas basados en evidencia que logren disminuir la violencia en el contexto escolar. Spiel, Strohmeier y Atria (2010), respaldan lo anterior planteando que hoy existe una mayor preocupación por contar con evidencias robustas sobre la efectividad de este tipo de programas para lograr establecer criterios de calidad y no malgastar recursos con estrategias ineficaces y/o contraproducentes.

Diversas investigaciones, han reportado información valiosa sobre aquellas características que tienen los programas que han demostrado disminuir los reportes de victimización, de agresión y/o mejorar la percepción de seguridad de los estudiantes. Estos programas – en general - se caracterizan por contar con un modelo integral, ecológico y preventivo que involucre al individuo, la sala de clases, la escuela, la familia, la infraestructura y la comunidad, con acciones sistemáticas de carácter universal, selectivo e individuales, planificadas a corto y largo plazo (Orpinas, 2009; Varela & Tijmes, 2008). Sin embargo, a pesar de contar con años de investigación sobre la violencia en los contextos escolares (Ortega, 2010), aún contamos con pocas experiencias de evaluación de efectividad programas en este ámbito que hayan demostrado evidencia robusta en la disminución de la violencia escolar (Bradshaw,

⁴ Ley N° 20.536 sobre Violencia Escolar promulgada el 7 septiembre del año 2011, exige a todo establecimiento educacional que a partir del mes de marzo del año 2012 debe contar con un Consejo Escolar y un Encargado de Convivencia a cargo de desarrollar un *plan de gestión* para promover la convivencia y prevenir la violencia escolar, contar con un reglamento interno que lo regule, y realizar capacitaciones en promoción de la buena convivencia y el manejo de situaciones de conflicto. En el caso de los establecimientos educacionales particulares privados que no se les exige conformar un Consejo Escolar, deben conformar un equipo a cargo de la convivencia.

2015; Pérez, Astudillo, Varela & Lecannelier, 2013), principalmente por la complejidad del fenómeno y a los diversos factores que dan orígenes a estos comportamientos, además de los requerimientos metodológicos que requieren la evaluación de efectividad de estos programas (Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Kaljonen, & Salmivalli, 2011; Ttofi & Farrington, 2011).

En este contexto, la presente investigación se sustenta en la importancia y la necesidad de aportar en el ámbito de la evaluación de la efectividad de programas para disminuir la violencia en los contextos escolares. La cual considera aquellas evidencias sobre evaluaciones previas de este tipo de programas, tanto nacionales como internacionales, que han reportado resultados positivos con sus métodos de intervención y evaluación. A su vez, la presente investigación tiene como fin demostrar la necesidad de considerar los aspectos metodológicos necesarios para demostrar efectividad que permitan robustecer los resultados obtenidos y las implicancias de estos.

Para esto se realiza la evaluación de la efectividad del *Programa de Prevención de Violencia Escolar (PreVE)* diseñado entre Fundación Paz Ciudadana [FPC] y la Subsecretaría de Prevención del Delito [SPD], del Ministerio del Interior y Seguridad Pública del Gobierno de Chile en el año 2012. El programa, elaborado sobre la base de la experiencia obtenida de la ejecución del *Programa Paz Educa* (Varela, Tijmes & Sprague, 2009; Varela 2011), pretende responder principalmente a la *Ley N° 20.536 sobre Violencia Escolar*, la cual exige a los establecimientos educacionales contar con políticas de prevención e intervención en el tema, y lograr la disminución de los reportes de los estudiantes de ser testigos, víctimas y agresores de violencia general (Subsecretaría de Prevención del Delito y Fundación Paz Ciudadana, 2013). El Programa *PreVE* se implementó en 13 establecimientos educacionales municipales de la ciudad de Santiago, entre el año 2013 y 2014 a cargo de FPC. Evaluar su efectividad tiene el objetivo de identificar si este tipo de intervenciones, basadas en evidencia internacional y nacional, logra reducir la violencia escolar entre estudiantes en su rol de testigo, víctima o agresor. Así como también, sobre la base de los resultados obtenidos,

contribuir a los antecedentes sobre evaluaciones de efectividad de este tipo de programas en Chile y Latinoamérica, en el diseño de futuras políticas públicas en este ámbito.

A continuación, se presenta aquellas evidencias - a modo general - de la definición del fenómeno, su prevalencia y consecuencias, para posteriormente profundizar en las evidencias nacionales e internacionales sobre la efectividad de los programas diseñados para prevenir y reducir la violencia escolar. Posteriormente, se presentará una descripción del programa que se evaluó, para finalmente presentar los aspectos metodológicos, los resultados y las discusiones de estos.

MARCO TEÓRICO

Violencia y acoso escolar

Para Ortega (2010), es importante considerar que las conductas agresivas no siempre constituyen necesariamente un caso de acoso escolar, sin embargo, este fenómeno muchas veces se oculta pasando desapercibido principalmente frente a los adultos de la comunidad educativa. Es por esta razón, que es fundamental que no solo los expertos en el área sino que todo integrante de la comunidad educativa deban conocer, identificar e intervenir este tipo de fenómeno.

La violencia escolar es definida por Potocnjak, Berger y Tomicic (2011) como “una forma de relación interpersonal, de convivencia, y no exclusivamente como una forma de maltrato” (p. 40). Sin embargo, cuando se habla de acoso escolar éste presenta características particulares que hacen que se distinga de un conflicto común como: la existencia de una situación de intimidación y/o humillación por parte de un agresor que es física o socialmente más fuerte que la víctima (asimetría de poder) y el uso del poder para amenazar, degradar o menospreciar a una víctima que no es capaz de responder a estos actos agresivos (Olweus 1993, 1998, 1999; Smith, 2004, 2011). Con respecto a que este tipo de agresiones deben ser sistemáticas (Olweus, 1999; Rigby, 2003), los expertos no han logrado un total consenso ya que para algunos dependería de la gravedad, lo traumático de la experiencia y/o de la sensación de temor de que el acoso continúe, más que de la frecuencia (Juvonen & Graham, 2014).

Existen distintas formas de acoso escolar que pueden ir desde agresiones directas (agresión física, insultos, burlas, escupir, poner sobrenombres, amenazas, humillación frente a otros) e indirectas (rumores, hablar mal de alguien, exclusión, menosprecio con el objetivo de dañar el “estatus social” de la víctima y, muchas veces ocultar la identidad del agresor) (Crick & Grotpeter 1995, 1996; Juvonen & Graham, 2014; Lecannelier, 2007). Un meta-análisis de más de 100 estudios no revelaron diferencias de edad en el uso de formas directas frente a las tácticas indirectas (Tarjeta et al, 2008 en Juvonen & Graham, 2014), aunque podría ser apresurada este tipo de conclusión ya que las formas

indirectas de agresión son más difícil de estudiar. Sin embargo, otras evidencias reportan que las tasas de acosos escolar tienen una directa relación con la edad de los estudiantes, observándose porcentajes mayores entre los diez y catorce años (Oliver & Candappa, 2003), relacionándolo con una etapa donde los estudiantes están en una mayor búsqueda por una posición social y de aceptación entre sus pares (Espelage, Bosworth & Simon, 2001). Por otra parte, existen diversas evidencias que demuestran que el maltrato escolar entre pares no es uniforme a lo largo de toda la escolaridad (Ovejero, 2013).

Con respecto a las diferencias por género, Juvonen y Graham (2014) plantean que la agresión física ha sido el único tipo de agresión que se ha comprobado que es más frecuente en los hombres y que disminuye con la edad. Por su parte, para las agresiones indirectas, los mismos autores reportan que hay una mayor controversia ya que no se ha podido observar diferencias robustas entre sexo.

Las consecuencias tanto en víctimas como en victimarios, han demostrado que este fenómeno influye en el rendimiento académico y en el desarrollo integral de los estudiantes (Arón, & Milicic, 1999; Glew, Fan, Katon & Rivara, 2008; Kowalski, Limber & Agatston, 2010). Por ejemplo, en el caso de las víctimas se ha observado a nivel físico síntomas como: cefaleas, dolores de estómago, problemas de sueño, cansancio, pérdida de apetito, entre otros (William, Chambers, Logan & Robinson, 1996), a nivel psicológico: miedo, angustia, reducción de autoestima, incremento de estrés, miedo a ir al colegio, depresión aislamiento y/o rechazo social, ideación suicida y/o a nivel escolar: autoimagen académica deteriorada, baja motivación escolar, fobia a la escuela, ausentismo escolar aumenta al igual que el fracaso escolar, problemas de concentración (Glew et al, 2008; Kowalski, et al, 2010). En el caso de los agresores también se han relacionado síntomas como: trastornos de ansiedad, trastornos psicosomáticos, sensación de desesperanza, bajo rendimiento escolar, deserción escolar, así como también, presentar mayor probabilidad de involucrarse con conductas de riesgo, desajuste psicosocial y/o vinculada a la delincuencia (Mertz, 2006; Nansel et al., 2004). Copeland, Wolke, Angold y Costello (2013), observaron que las víctimas –

principalmente las víctimas crónicas y víctimas provocadoras⁵ – tienen mayor riesgo de presentar problemas de salud, económicos y en sus relaciones sociales en edad adulta, observando un mayor deterioro en estas áreas en los agresores-víctimas. A su vez, Wong y Schonlau (2013), reportaron que las consecuencias asociadas a conductas de riesgo aumentan en especial cuando se sufre victimización antes de los 12 años. Antecedentes que demuestran que la violencia y el acoso escolar presentan consecuencias tanto a corto como a largo plazo.

Considerando estos antecedentes, es que los porcentajes de violencia en el contexto escolar no puede ser una preocupación menor para las escuelas o liceos, que tienen como finalidad asegurar el desarrollo integral de sus estudiantes. Las cifras de incidencia del maltrato escolar entre pares se observan a nivel internacional una gran variación, que van desde tasas superiores al 15% en Estados Unidos, Australia y Japón, por encima del 10% en Reino Unido y en países escandinavos, hasta cifras de entre 6% y 9% en países mediterráneos (Ovejero, Smith & Yubero, 2013). En el caso de Chile, la *Tercera Encuesta de Violencia en el Ámbito Escolar* [ENVAE] del año 2009, arrojó un aumento víctimas de hostigamiento permanente y discriminación (12,2% a 17,2%), un aumento en estudiantes porte de armas (15,9% a 19,6%), con respecto a los resultados obtenidos el año 2007. La misma encuesta también reportó que a pesar de que disminuyen las agresiones psicológicas, aumentan significativamente las agresiones más graves (sexual, con armas, robos/hurtos) (Chile, Ministerio del Interior & Adimark Gfk, 2009). La Encuesta agresión, prevención y acoso escolar aplicada a través del Simce del año 2012 a los cursos de 4° básico y II° medio de dependencia municipal existe un mayor porcentaje de establecimientos clasificados con frecuencia alta de conductas agresivas recurrentes y que el porcentaje de estudiantes que declaran ser víctimas de acoso escolar es transversal a las distintas dependencias, NSE y regiones del país. A su vez, las últimas evaluaciones de violencia escolar realizadas a través de la prueba Simce

⁵ Title (2004) describe a la víctima provocadora como aquellos niños o jóvenes que tienen a molestar o irritar a otros repetidamente, provocando el ataque y respondiendo a la agresión.

confirman que los estudiantes que asisten a colegio con frecuencia baja de agresión tienen mejores resultados en esta prueba (Chile, Ministerio de Educación, 2013).

Programas de prevención de violencia escolar: descripción y evidencias

Durante toda la vida, el ser humano se enfrenta a conflictos en sus relaciones interpersonales, sin embargo, que las consecuencias de estos sean positivos o negativas dependerá de cómo sean resueltos, es por esta razón que el ámbito escolar se convierte en un contexto fundamental para aprender a cómo enfrentarlos y resolverlos de manera sana y segura (Ovejero, 2013). El desafío está en cómo la comunidad educativa establece criterios comunes para delimitar los conflictos y trabajar en ellos para solucionarlos positivamente (Chile, Ministerio de Educación, 2011c). Por lo tanto, incorporar en el currículum formal e informal el aprender a convivir se transforma en un componente esencial de la gestión de los centros educacionales. Ortega (2010), plantea que cuando los establecimientos educacionales no centran sus esfuerzos en esto, la convivencia se deteriora y los comportamientos violentos entre sus integrantes forman parte de su funcionamiento cotidiano.

La violencia y el acoso escolar se define como un fenómeno multicausal complejo de intervenir, transformándose en un gran desafío que requiere de medidas integrales que consideren todos los factores que originan estos comportamientos (Olweus, 2004; Ovejero, 2013). Orpinas (2009), plantea que uno de los modelos que permite explicar de mejor manera el carácter multicausal es el modelo ecológico de Bronferbrenner (1979 en Orpinas 2009) ya que permite considerar múltiples factores como un complejo intercambio social entre diferentes sistemas (individuo, familia, escuela, grupo de pares, comunidad y cultura). Incluso, hoy se incluye también el *Internet* o ambiente en línea como un subsistema del ambiente social del niño/a y adolescente, debido al impacto que han generado en el desarrollo humano (Johnson & Puplampu, 2008).

El diseño e implementación de programas de prevención de violencia escolar forma parte del esfuerzo de diversos países, no solo para lograr intervenir en los

comportamientos violentos y el acoso, sino también evitarlos y como consecuencia, mejorar la calidad de la convivencia de sus establecimientos educacionales. Se pueden encontrar distintos tipos de programas en este ámbito, algunos focalizados exclusivamente a las víctimas y los agresores, otros centrados en el desarrollo de habilidades prosociales, otros orientados a la política “tolerancia cero” estableciendo sanciones a los comportamientos no deseados y otros orientados a intervenciones *a nivel de toda la escuela* que se basan en un enfoque sistémico/ecológico del fenómeno (Juvonen & Graham, 2014). Según Bradshaw (2015), la evidencia sugiere que las intervenciones orientadas en este enfoque (*multi-componente* o *multi-nivel*) de prevención han demostrado mayor evidencia de efectividad, sin embargo, hay poca información disponible acerca de cuál o cuáles de sus componentes podrían ser más efectivos.

En este contexto, y por las características del programa que tiene como objetivo evaluar la presente tesis (*PreVE*), es que el documento se centra en la presentación de algunas de las experiencias de programas nacionales e internacionales - para prevenir la violencia y acoso escolar – que se diseñan sobre la base de la intervención integral y multi-nivel en los distintos niveles de la comunidad educativa.

Experiencias de Programas multi-nivel de prevención de violencia escolar

El *Olweus Bullying Prevention Program [OBPP]*, creado por Dan Olweus, es el primer programa diseñado para prevenir el acoso escolar, el cual ha sido tomado como referencia para el diseño de posteriores programas en este ámbito. El *OBPP* incluye intervenciones *a nivel de todo el colegio* (nivel individual, nivel sala de clases, nivel escuela, nivel familiar) a cargo de un equipo que lo coordine. El programa dura año y medio, se inicia con la administración de un instrumento sobre *bullying* que los estudiantes de tercer grado en adelante deben responder y requiere de un intenso y sistemático trabajo por parte de la dirección del establecimiento educacional y sus docentes, los cuales son previamente capacitados. Dentro de las intervenciones están por

ejemplo: la creación de grupos de discusión, establecimiento de normas claras *antibullying* y medidas disciplinarias, el desarrollo de un sistema de supervisión por parte de los adultos del colegio, además del desarrollo reuniones para reflexionar sobre el acoso y la mantención también de reuniones regulares con los padres para trabajar estos temas. Además, se realizan intervenciones individuales con las víctimas y victimarios y sus familias (Olweus, 1993, 2004, 2006; Ovejero, 2013). Thompson y Smith (2013), describen que una primera evaluación del *OBPP* en Noruega demostró una disminución de un 50% en el autoreporte de *bullying* de la víctima y agresor, sin embargo, en una segunda evaluación arrojó una reducción entre un 21% y 38%. En Canadá, los autores describen que el programa solo logró disminuir los reportes de victimización en un 2,5%, incluso se observó un pequeño aumento del alrededor del 2% de reportes de agresión de los estudiantes. En otros países como Alemania, se observaron disminuciones leves solo en estudiantes hasta 16 años y en Holanda, se observó una disminución del 25% en su primer año, sin mantener estos resultados en su segundo año. En un meta-análisis realizado por Merrell e Isava (2008, en Juvonen & Graham, 2011), arrojó reducciones menos alentadoras en los reportes de intimidación en este tipo de programa (Ttofi & Farrington, 2011).

El *Programa Zero* creado en el Centro de Investigación del Comportamiento de la Universidad de Stanvanger en Noruega, incorpora ciertos lineamientos del programa de *Olweus* y del *Método Pikas*⁶. El programa, a la fecha, según el Columbia Educational Designs (2013), se ha implementado en más de 350 escuela de Noruega, Polonia, Irlanda, EE.UU., e incluso en Chile, en la ciudad de Calama, siendo la primera experiencia en América Latina. *Zero* busca reducir el acoso escolar en un trabajo de nueve meses a un año, con el objetivo que la escuela logre incorporar en su cultura una actitud *antibullying*, poniendo una importante responsabilidad en el director/a y del personal del colegio, pero también en lograr que los estudiantes y sus padres hagan un

⁶ Método diseñado por Anatol Pikas el cual desarrolla una protocolo que incluye una serie de reuniones con víctimas de *bullying* y, principalmente con los victimarios para inducir la reflexión sobre su comportamiento y sus consecuencias, desarrollar el respeto por las diferencias individuales y fomentar los sentimientos de empatía de los victimarios (Ovejero, 2013).

esfuerzo por ser conscientes y responsables de los comportamientos violentos. Actualmente en Chile, se está implementando desde el 2013 en 11 escuelas en Talcahuano a través de un proceso de certificación para los equipos de convivencia en dichas escuela, este proceso está organizado por la Universidad de Concepción, la Seremi de Educación y *Columbia Educational Designs*. Durante el año 2003 evaluó a 146 escuelas primarias, donde se observó una disminución del 25% en niños/as que reportaban agredir semanalmente a otros (Ovejero, 2013). Otro *programa* inspirado en las estrategias de *OBPP* es el programa *Sheffield Anti-Bullying Project* que se diseñó en Inglaterra. El programa incluye el desarrollo de normas *antibullying* y acciones como ayuda entre iguales, círculos de calidad, entrenamiento asertivo y entre otros (Smith, Ananiadou & Cowie, 2003). El programa se evaluó en cuatro colegios donde se implementó durante 18 meses, en donde se observó una disminución de un 14% en el reporte de victimización en el nivel primario y, la mitad de dicho porcentaje en el nivel secundario, a su vez, arrojó una disminución de la agresión del 12% en ambos niveles (Smith, et al., 2003).

Por otra parte, en la Universidad de Oregon en EE.UU., diseñan el programa *Positive Behavior and Intervention Support, [PBIS]*, el cual se centra en generar un cambio a nivel del sistema escolar en cuanto a sus políticas y rutinas, un cambio a nivel ambiental, en la conducta de los estudiantes y adultos de la comunidad educativa y, en la responsabilidad individual para prevenir la violencia escolar (Sprague & Golly, 2005; Varela & Tijmes, 2008). Las estrategias del *PBIS* se basan en el *Enfoque Triestamental* (Varela y Tijmes, 2008), las cuales se ordenan en tres niveles: primario, correspondiente a intervenciones *universales* dirigidas a todos los estudiantes (ejemplo: implementación de un sistema de registro de derivación a inspectoría, implementación de estrategias de refuerzo comportamiento positivo, supervisión activa de áreas comunes, y/o análisis, diseño y modificación ambiental para la generación de espacios educativos seguros); secundario, corresponde a las intervenciones *selectivas* diseñadas para aquellos estudiantes que concentran mayores factores de riesgo y/o que han sido diagnosticados como grupos más vulnerables, requiriendo de actividades de mayor

intensidad (ejemplo: talleres grupales de apoyo académico, talleres grupales de apoyo psicosocial para fomentar el desarrollo de habilidades socio-emocionales, manejo de conflictos, resolución de conflictos, entre otros) y; terciario correspondiente a intervenciones *individuales*, más focalizadas y de mayor intensidad, dirigidas a un pequeño grupo de estudiantes que ya presentan conductas de riesgo y que no logran ser beneficiados con las estrategias de los otros dos niveles (ejemplo: apoyo académico intensivo, apoyo psicosocial individual para fomentar el desarrollo de habilidades socio-emocionales, manejo de conflictos, empatía, regulación emocional, enfrentamiento y resolución de conflictos, entre otros, establecer estrategias de colaboración con redes psicosociales y/o apoyo psicosocial a las madres, padres y apoderados). Este programa se ha implementado en 19.054 escuelas desde el año 2000 en EE.UU., logrando una reducción del 20% al 60% en derivaciones a inspección (Horner, Sugai, Todd, & Lewis-Palmer, 2005), que más del 80% de sus estudiantes y funcionarios conozcan las expectativas de comportamiento positivo de su escuela y que más del 70% a 80% de sus estudiantes no han sido derivados a Inspección (Lewis & Sugai, 1999; Sugai, Horner, Dunlap, Hieneman, Lewis, Nelson, Scott, Liaupsin, Sailor, Turnbull, Turnbull, Wickham, Reuf, & Wilcox, 2000; Taylor-Greene, Brown, Nelson, Longton, Gassman, Cohen, Swartz, Horner, Sugai, & Hall; 1997). Evaluaciones del *PBIS* también han demostrado que los estudiantes reportan un incremento de su percepción de seguridad de un 15% en su escuela donde se implementa el programa (versus el 1% en escuelas donde no se implementa), declaran un incremento de un 36% en su conocimiento acerca de las expectativas (versus el 1% en escuelas que no se implementa) y una disminución de 69% en su percepción de *bullying* en su escuela (versus un 15% de disminución en estudiantes de escuelas sin el programa) (Kelm, McIntosh, & Cooley, 2014). En Chile encontramos el *Programa Paz Educa* (Varela, Tijmes & Sprague, 2009; Varela, 2011), que se inspira en este modelo de intervención del programa *PBIS*. Su primera experiencia demostró una disminución de un 37,7% de los incidentes violentos entre los estudiantes (Varela, Tijmes & Sprague, 2009) y, en una

segunda se observó una disminución de los reportes de los estudiantes como víctima, agresor y testigo, excepto el factor victimario de conductas graves (Varela, 2011).

Una de las experiencias más destacadas de América Latina y el Caribe es el *Programa Aulas en Paz* desarrollado en Colombia cuyo objetivo era la prevención de la violencia y promover la convivencia pacífica a través de una gestión multinivel. El programa estaba focalizado en estudiantes de 2° a 5° año y sus familias. Según Ramos, Nieto y Chaux (2007), el programa logró una disminución en los comportamientos agresivos, aumentar los comportamientos prosociales, mejorar el clima en el aula y la facilitación de la ejecución de las clases.

En Alemania, la Facultad de Psicología de la Universidad de Viena, desarrolla el *Proyecto BEISPIEL DES WiSK*, el cual considera la violencia como una responsabilidad de todos los integrantes de la escuela, incluyendo estrategias para fomentar las habilidades sociales de toda la comunidad educativa las cuales se implementan en fases. Una primera fase implica la creación de un equipo de docentes que se haga cargo del programa y el diseño de un plan de acción consensuado que estable un sistema de reglas y normas, planes y protocolos de actuación para casos de violencia escolar, lo cual se implemente por medio semestre. La segunda fase, incorpora un proceso de reflexión y evaluación sobre las acciones implementadas en este semestre y, posteriormente, comienza la etapa de acciones donde los docentes implementas las estrategias del programa adoptadas a sus necesidades (Spiel, Strohmeier & Atria, 2010).

El *Programa Vastaan Kiusaamista [KiVa]*, que traducido del finlandés significa "*en contra de la intimidación*" (Kärnä et al., 2011) fue diseñado en Finlandia, centra sus estrategias de intervención en los espectadores para que ellos sean capaces de oponerse a las conductas de acoso y, a su vez, apoyen a la víctima (Salmivalli, 2013; Thompson & Smith, 2013). El objetivo del programa es lograr que los espectadores se manifiesten en contra del acoso, empatizando con la víctima en lugar de fomentar al agresor. El programa cuenta con material para capacitar al personal de la escuela, así como también material para trabajar con estudiantes y sus familias. *KiVa* se diseña en tres versiones los

grados 1-3, 4-6 y 7-9 (es decir, por 7-9, 10-12 y 13-15 años de edad), para adecuarlas a las diferentes etapas del desarrollo). *KiVa* ha demostrado resultados en la disminución de los comportamientos de acoso escolar, observándose descensos de aproximadamente 34% a 37% en este tipo de conductas como también logrando aumentar comportamientos de defensa hacia las víctimas de parte de los observadores (Ovejero, 2013; Salmivalli, 2013). Un estudio realizado por Kärnä et al. (2011), evaluaron el programa en un total de 78 escuelas asignadas al azar y con grupo de control. Los resultados obtenidos después de 9 meses de intervención fueron analizados a través de regresión multinivel demostrando su efectividad en reducir el acoso escolar y la victimización en 4 a 6 grado. Lo interesante de esta evaluación que los autores evaluaron diversas variables como: autoreporte de intimidación y victimización, rol de los espectadores/participantes en las situaciones de intimidación, las actitudes anti-intimidación, nivel de empatía hacia las víctimas, autoeficacia del comportamiento de defensa hacia las víctimas y nivel de bienestar en la escuela, a través de un análisis multinivel (Kärnä, et al, 2011).

Considerando las experiencias previamente expuestas, la efectividad de estos programas se han asociado con características específicas de cada intervención, como por ejemplo: estrategias de supervisión de patios, capacitación e información dirigida a los padres, métodos disciplinarios que incluya regla de clases claras, gestión de aula y presentación de videos psicoeducativos, además de la intensidad de la implementación de las estrategias y su duración (Ttofi, Farrington & Baldry, 2008; Ttofi y Farrington, 2011). Thompson y Smith (2013), describen que los diversos estudios sobre la efectividad de los programas de intervención en este ámbito han podido demostrar disminuciones en comportamientos de acoso de un 20% a un 23% y, disminuciones de un 17% a un 20% en las tasas de victimización. Estos resultados, según los autores, se deben al uso de estrategias como el uso de videos, establecimiento de medidas disciplinarias y normas claras, metodologías de trabajo entre pares, entrenamiento de padres, trabajo cooperativo en grupos, uso de sistema de vigilancia de patios, métodos disciplinarios y conferencias escolares. A su vez, Sprague & Walker (2005), concluyen

que para que este tipo de programas tengan impacto en los estudiantes más vulnerables se requiere de intervenciones basadas en programas escolares multifactoriales los cuales se deben implementar tempranamente, involucrar a los padres, a la comunidad, y mantenerse a lo largo de la vida escolar trabajando todos los factores de riesgo y protectores relacionados al fenómeno, y no con acciones puntuales ni aisladas. Ovejero (2013) plantea que los programas eficaces desarrollan acciones universales para influir en las normas de todo el colegio, implementar estrategias para que todos los estudiantes desarrollen la capacidad de comportarse de forma constructiva, de asumir la responsabilidad de no favorecer el acoso escolar y aumentar el apoyo a las víctimas de este tipo de conductas. Al mismo tiempo, el autor enfatiza que también se requiere de la implementación de acciones concretas para trabajar con aquellos estudiantes víctimas o agresores de violencia escolar a través de discusiones individuales y de grupo entre un profesor y las partes involucradas. Orpinas (2009), a su vez, destaca dos variables fundamentales que se observan en la implementación de intervenciones exitosas en este ámbito, la primera es que el establecimientos educacional debe considerar previamente en nivel de liderazgo efectivo por parte del director/a y equipos directivos, el estado moral de los docentes, la historia de fracasos de la implementación de este tipo de programas, si existe o no un ambiente de resignación frente al cambio y/o si hay una alta rotación de personal, ya que todo esto afectará directamente los resultados de este tipo de intervenciones. A su vez, la autora, plantea que este tipo de programas han demostrado ser comprensivos, donde se incluye todos los niveles del modelo ecológico, con intervenciones planificadas a largo plazo.

A pesar de los antecedentes presentados, existen también otras investigaciones menos optimistas que han demostrado que este tipo de programas que se basan en un modelo *integral, sistémico y ecológico* no pueden asegurar un significativo nivel de efectividad. Esto se debe principalmente a las características metodológicas utilizadas para su evaluación de efectividad como por ejemplo: asegurar la asignación aleatoria del grupo de intervención y el grupo control, contar con un control riguroso de la fidelidad con que se implementa el programa y los rangos de tiempo que se consideran para las

mediciones pre y post (Juvonen & Graham, 2014; Ryan & Smith, 2009). Es por esta razón que actualmente la evaluación de este tipo de programas está focalizándose en resguardar los diseños y métodos de evaluación que se requieren para evaluar efectividad, un buen referente de esto es actualmente el Programa *KiVa* (Kärnä, et al, 2011).

Programa de Prevención de Violencia Escolar, *PreVE*

El *Programa de Prevención de Violencia Escolar, PreVE*, fue diseñado durante el año 2012 en co-autoría entre el equipo de prevención de Fundación Paz Ciudadana [FPC] y la Subsecretaría de Prevención del Delito [SPD] del Ministerio del Interior y Seguridad Pública del Gobierno de Chile (Subsecretaría de Prevención del Delito & Fundación Paz Ciudadana, 2013) (Ver anexo 1). El programa fue elaborado sobre la base del *Programa Paz Educa* (Varela, Tijmes. & Sprague, 2009; Varela, 2011), el cual fue a su vez implementado tomando el *Programa Positive Behavior Interventions and Supports (PBIS)* como base, con asesoría directa de su creador, Jeffrey Sprague, Director del Instituto sobre la Violencia y Comportamiento Destructivo de la Universidad de Oregón (EE.UU.).

Para complementar la experiencia previa del *Paz Educa* (Varela, Tijmes. & Sprague, 2009; Varela, 2011), en que se basa el *PreVE*, el equipo de prevención de ambas instituciones involucradas (FPC y SPD) decide considerar - previo a la versión final del programa – un proceso de evaluación a través de cinco expertos chilenos⁷ en el ámbito de la convivencia y la violencia escolar, a un profesional experto representante del Mineduc⁸ y a un experto internacional⁹. Posteriormente, considerando las

⁷ Christian Berger S. Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Chile; Felipe Lecannelier A., Psicólogo, Universidad del Desarrollo; Jaime Retamal S., Universidad de Santiago; Cecilia Tijmes I., Profesional Subsecretaría de Prevención del Delito Ministerio del Interior y Seguridad Pública, Jorge Varela T., Psicólogo investigador Fundación Paz Ciudadana.

⁸ Pamela Yáñez E., Profesional Unidad de Transversalidad, División de Educación General, Ministerio de Educación Gobierno de Chile.

⁹ Jeffrey R. Sprague, Ph.D. Director del Instituto sobre Violencia y Comportamiento Destructivo, Universidad de Oregón, EE.UU.

sugerencias de los expertos antes mencionados, se diseña una segunda versión, la que fue enviada nuevamente a la *Unidad de Transversalidad Educativa* de Mineduc para asegurar que la versión final del programa estuviera alineada completamente con la *Política Nacional de Convivencia Escolar* (Chile, Ministerio de Educación, 2011b). Finalmente, luego de incorporar las últimas sugerencias de cambio de Mineduc y de un proceso de edición por parte de cada jefatura de FPC y la SPD, se envía a imprenta.

Los fundamentos teóricos que inspiraron al *PreVE*, y que recogía las experiencias antes mencionadas, era el *carácter preventivo, integral y ecológico* al incluir estrategias dirigidas a todos los estudiantes del establecimiento educacional y, no sólo, a aquellas víctimas y/o agresores de violencia escolar.

El programa, dentro de sus intervenciones a nivel *universal*, se centraba principalmente en incorporar un *sistema de refuerzo positivo*, focalizado en las conductas esperadas por parte de los estudiantes y no exclusivamente en sanciones o castigos. A su vez, tenía como fin implementar estrategias orientadas a desarrollar el carácter formativo de la convivencia, trabajando y sensibilizando sobre el reconocimiento de que la responsabilidad de la prevención de la violencia escolar debe ser compartida por toda la Comunidad Educativa (Equipos directivos, equipos docentes, asistente de la educación, estudiantes, padres y/o apoderados) (Subsecretaría de Prevención del Delito & Fundación Paz Ciudadana, 2013).

El *PreVE* tenía como objetivo principal lograr instalar, a lo largo de 2 años académicos, un sistema preventivo que permitiera disminuir los reportes de observador, víctima y victimario de violencia escolar, entregando un modelo de gestión integral al equipo encargado de la convivencia escolar para elaborar un *plan de acción*¹⁰ que lograra implementar estrategias para prevenir la violencia escolar. El programa incorporaba dentro de su estructura actividades tanto *preventivas* como de *intervención*, las cuales debían ser lideradas siempre por un equipo de trabajo que fuera capaz de organizar de manera sistemática todas las actividades y talleres, considerando las

¹⁰ Exigido por la Ley de Violencia Escolar N° 20.536.

necesidades particulares de cada establecimiento y sus propios recursos. A su vez, solicitaba como requisito contar con el compromiso y el liderazgo del director/a como un aspecto fundamental para lograr la adecuada implementación del programa. Dentro de las condiciones que establece el programa para su implementación se encontraba también el trabajo de un Encargado/a de Convivencia y un equipo conformado para trabajar en este ámbito de manera regular, considerando la prevención como una actividad que requería constancia en la escuela o liceo, que implicaba reuniones al menos cada 15 días.

El *PreVE* se diseñó en un formato manual, que describía etapas y sesiones que podían ser alargadas, acortadas, o realizarse en paralelo, con el fin de adecuarse a la realidad y los recursos de cada establecimiento educacional, el tipo de violencia que presentaba y/o las estrategias ya realizadas. El *PreVE* describía también, como parte de sus limitaciones, que sus estrategias se focalizan principalmente en la prevención de la violencia escolar entre estudiantes, por lo que al considerarse la violencia escolar como un fenómeno sistémico, sugería complementarse con estrategias como por ejemplo; actividades para fomentar la convivencia escolar positiva, el desarrollo de habilidades socioemocionales, la resolución pacífica de conflictos, entre otros.

Es importante destacar nuevamente que el objetivo principal del *PreVE* era instalar un sistema preventivo en la escuela y/o liceo que permitiera disminuir los reportes de *testigo*, *víctima* y *agresor* de violencia escolar donde se ejecutaba el programa (Subsecretaría de Prevención del Delito & Fundación Paz Ciudadana, 2013), es por esta razón que la presente investigación se enfoca exclusivamente en la evaluación de estos tres factores (*testigo*, *víctima* y *agresor*).

En síntesis, el fenómeno de la violencia en los contextos escolares es un problema real, tanto a nivel internacional como nacional (Chile, Ministerio del Interior & Adimark Gfk, 2009; Chile, Ministerio de Educación, 2012; Ortega, 2010; Ovejero & Smith, 2013). Por otra parte, a pesar de que se han implementado diversos programas para prevenir e intervenir este fenómeno en las escuelas, aún contamos con evidencias

modestas sobre la real efectividad en este tipo de programas (Bradshaw, 2015). Esto se ha relacionado especialmente a las limitaciones metodológicas que han presentado la evaluación de estos programas como: el no contar con diseños con asignaciones al azar para conformar los grupos de tratamiento y de control, no contar con tratamientos manualizados que permitan realizar una adecuada evaluación de fidelidad en la implementación del programa y/o escasos estudios de seguimiento longitudinal. Lo anterior, ha dificultado asegurar y evidenciar de manera robusta qué es lo que necesitan los programas de este tipo e qué es lo que realmente funciona dentro de este modelo integral y ecológico que sustenta estas intervenciones. Sobre la base de esto, es que la presente tesis quiere ser un aporte y demostrar la necesidad de contar con metodología de evaluación sólida, comenzando con contar con un grupo control, con medición pre y post, que permita sustentar con mayor robustez los resultados obtenidos.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

i. Objetivos

Objetivo general:

Evaluar la efectividad del Programa de Prevención de Violencia Escolar, *PreVE*, en 13 establecimientos educacionales municipales de Santiago de Chile en los reportes de violencia escolar en los roles de testigo, víctima y agresor, diferenciando según la edad, género y curso de los estudiantes.

Objetivos específicos:

- Evaluar el efecto del Programa de Prevención de Violencia Escolar, *PreVE*, en el nivel de violencia percibida como *testigo* por los estudiantes, diferenciando según edad, género y nivel (4° básico a 6° básico y 7° básico a IV° medio).
- Evaluar el efecto del Programa de Prevención de Violencia Escolar, *PreVE*, en el nivel de violencia reportada como *víctima* por los estudiantes, diferenciando según edad, género y nivel (4° básico a 6° básico y 7° básico a IV° medio).
- Evaluar el efecto del Programa de Prevención de Violencia Escolar, *PreVE*, en el nivel de violencia reportada como *agresor* por los estudiantes, diferenciando según edad, género y nivel (4° básico a 6° básico y 7° básico a IV° medio).
- Identificar si las diferencias significativas y el tamaño del efecto (*d de Cohen*) en los reportes de *testigo*, *víctima* y *agresor* de violencia general entre los establecimientos intervenidos podrían o no ser relacionadas con algunas características cualitativas de la implementación del programa.

ii. Hipótesis

Hipótesis general:

Los 13 establecimientos educacionales municipales de Santiago de Chile en donde se implementó el *Programa de Prevención de Violencia Escolar, PreVE*, a cargo de Fundación Paz Ciudadana presentan una disminución significativa en los factores asociados a *testigo, víctima y agresor* de violencia escolar en comparación con los establecimientos educacionales que no recibieron esta intervención.

Hipótesis específica:

Los estudiantes que pertenecen al ciclo de enseñanza básica de los establecimientos educacionales donde se implementó el *Programa de Prevención de Violencia Escolar, PreVE*, presentan una disminución mayor en los factores asociados a *testigo, víctima y agresor de violencia escolar* que los cursos de enseñanza media de los mismos establecimientos.

METODOLOGÍA

El presente estudio es de tipo cuantitativo de diseño cuasi – experimental con mediciones pre y post intervención.

Participantes:

La muestra pre intervención estuvo constituida por 4.042 estudiantes (Grupo Intervención [GI]= 2.758 y Grupo Control [GC]= 1.284), con un rango de edad 8 a 20 años, del cual 49,5% son mujeres y, la post intervención por 4.628 estudiantes (GI= 3.294 y GC=1334), con un rango de edad de 8 a 20 años, del cual 51,7% son hombres (ver tabla 1). Los criterios de inclusión para el grupo de intervención fueron ser alumno/a, de 4° año básico a IV° año medio, en uno de los 13 establecimientos educacionales municipales donde se implementaba el *PreVe* a cargo de Fundación Paz Ciudadana. No se consideraron criterios de exclusión. La muestra del grupo control fue integrada por estudiantes de 10 establecimientos educacionales municipales, seis de los cuales fueron seleccionados a través de muestreo no probabilístico, los cuales fueron pareados con los colegios pertenecientes al grupo intervenido en función de las siguientes variables: índice de vulnerabilidad [IVE] del año 2012, total matrícula del año 2012, porcentaje de mujeres, y porcentaje de matrícula básica del establecimiento del año 2012; categoría rural/urbano e indicadores de agresión y acoso escolar según Prueba Simce del año 2011 (ver tabla 2). Y, los cuatro establecimientos educacionales restantes fueron seleccionados por conveniencia. Los criterios de inclusión para el grupo control fueron ser alumno/a, de 4° año básico a IV° año medio (ver tabla 1), en uno de los establecimientos educacionales donde se no se implemente el programa. Tampoco se consideraron criterios de exclusión.

Tabla 1:
Porcentaje de distribución por género y curso

Curso	Intervención				Control			
	Medición 1		Medición 2		Medición 1		Medición 2	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
4° Básico	13,3	13,5	12,1	12,4	18,1	20,3	18,5	18,6
5° Básico	16,2	15,5	13,3	13,2	18,2	21,6	20,3	21,1
6° Básico	14,7	14,8	14,2	13,7	22,3	18,6	18,2	20,2
7° Básico	16,1	14,7	15,0	14,3	20,5	20,3	23,4	19,1
8° Básico	16,3	17,9	13,9	13,6	20,7	19,2	19,5	20,9
I° Medio	7,0	6,0	8,4	8,8	0,0	0,0	0,0	0,0
II° Medio	7,2	6,5	9,1	7,2	0,0	0,0	0,0	0,0
III° Medio	5,1	4,1	9,1	10,0	0,0	0,0	0,0	0,0
IV° Medio	4,0	6,8	4,9	6,8	0,0	0,0	0,0	0,0
Total (N)	1470	1288	1764	1495	570	714	610	721

Nota. Total (N) Grupo Intervención Medición 1 =2758. Total (N) Grupo Intervención Medición 2 =3259. Total (N) Grupo Control Medición 1=1284. Total (N) Grupo Control Medición 2=1331.

A continuación se presenta la tabla con las variables a nivel de los colegios consideradas para la selección del grupo control a través del método de pareo:

Tabla 2:
Variables consideradas para el método de pareo entre grupo intervención y control

Código colegio	Total N°		% básica	X violencia Simce 2011	% IVE
	matrícula 2012	% mujeres			
Establecimientos GI					
GI1	1224	46,81	0	4,12	71,4
GI2	291	46,05	100	2,97	71,4
GI3	467	51,61	68,7	3,87	82,8
GI4	374	48,4	100	3,64	79,3

GI5	304	47,37	100	3,65	87,0
GI6	654	48,32	42,8	4,12	80,45
GI7	560	51,07	50,7	4,00	80,5
GI8	408	47,79	100	3,59	71,6
GI9	573	46,6	100	4,06	68,5
GI10	495	46,67	100	3,41	81,3
GI11	408	47,73	100	4,31	82,8
GI12	699	49,07	100	3,17	80,5
GI13	685	45,69	79,0	3,77	71,0
Establecimientos GC					
GC1	517	99,81	100	3,66	73,2
GC2	215	51,63	100	3,71	87,4
GC3	173	43,02	100	4,11	89,6
GC4	193	42,49	100	3,51	85,4
GC5	280	44,07	100	3,77	57,5
GC6	226	49,56	100	3,72	88,1
GC7	237	42,44	100	3,65	79,3
GC8	442	46,43	100	4,04	80,8
GC9	235	41,05	100	3,52	80,4
GC10	289	48,44	100	3,91	88,0

Nota. Total matrícula, corresponde al número de inscritos el año 2012; % Mujeres, corresponde al % de estudiantes mujeres del total de la matrícula del año 2012; % básica corresponde al % de estudiantes que cursan nivel básico del total de la matrícula del año 2012; X violencia SIMCE 2011 es el promedio construido con la pregunta n°17 de la encuesta de Convivencia del SIMCE del año 2011; % IVE básica corresponde al promedio entre el Índice de Vulnerabilidad Escolar [IVE] 2012 básica y media (según corresponda).

Instrumentos de Medición:

Encuesta sobre Convivencia Escolar para Alumnos:

Esta encuesta evalúa las situaciones de violencia entre menores y adultos que se producen en el establecimiento educacional, preguntando a los menores por la calidad de las relaciones y frecuencia con que han observado, sufrido y ejercido conductas violentas durante el año en curso, fue desarrollada por Fundación Paz Ciudadana (Varela, Tijmes & Farren, 2010). Este instrumento de auto-reporte cuenta con 53 preguntas (Ver anexo 2), correspondientes a 10 escalas, con ítems tipo Likert de 5 puntos (1=*muy buena*, 5=*muy mala*, o: 1=*nunca*, 5=*6 o más veces durante el último año*).

Para fines del estudio, se consideraron las siguientes escalas: a) *testigo violencia general*, consta de 10 ítems que indagan acerca de haber observado violencia física y/o verbal en el colegio entre alumnos. Se construyó sumando sus ítems (2a, 2b, 2c, 2d, 2e, 2f, 2g, 2j, 2k, 7a), tomando valores que van de 10 a 50 puntos (a mayor puntaje mayor presencia del atributo). Se consideró dato válido aquel que respondiera un mínimo de 8 ítems, prorrateándose su puntaje. La consistencia interna de la escala fue de 0,84 en ambas mediciones; b) *víctima violencia general*, está integrada por 7 ítems relativas a haber sido víctima de abusos físicos y psicológicos, la escala se construyó sumando sus ítems (3a, 3b, 3c, 3d, 3e, 3f, 3h), tomando valores que van de 7 a 35 puntos (a mayor puntaje mayor presencia del atributo), considerando dato válido aquel que respondiera un mínimo de 5 ítems. Su consistencia interna alcanza 0,84 en la primera medición y 0,82 en la segunda medición; c) *agresión violencia general*, que incluye 8 preguntas relativas a si ha llevado a cabo conductas de agresión física y psicológica a otros compañeros. La escala se construyó también sumando sus 8 ítems (4a, 4b, 4c, 4d, 4e, 4f, 4g, 4k), tomando valores de 8 a 40 puntos (misma dirección del atributo que las escalas anteriores), considerando dato válido aquel que respondiera un mínimo de 6 ítems (prorrateándose su puntaje). Su consistencia interna es de 0,81 en ambas mediciones.

Procedimiento:

El *Programa de Prevención de Violencia Escolar (PreVE)* fue presentado en los antecedentes teóricos del presente documento. En síntesis, el *PreVE* tiene como objetivo entregar un modelo de gestión integral que le permita al equipo a cargo de la convivencia de la escuela o liceo implementar estrategias para prevenir e intervenir la violencia escolar entre estudiantes (Subsecretaría de Prevención del Delito y Fundación Paz Ciudadana, 2013).

Fundación Paz Ciudadana inició su proyecto piloto de asesoría para implementar el *PreVE* en 13 establecimientos educacionales municipales en dos comunas de la ciudad de Santiago a partir del mes de mayo del año 2013. Con el objetivo de asegurar que el programa se implementa siguiendo sus lineamientos fundamentales, en cada colegio se contaba con un profesional del área de las ciencias sociales (Coordinador *PreVE [CP]*), que estaba a cargo de apoyar al Encargado de Convivencia y al Consejo Escolar (y/o Equipo de Convivencia) en la implementación del programa. Los CP asistieron a una jornada inicial de capacitación de 2 días a cargo del equipo de prevención de ambas instituciones involucradas (FPC y SPD). Adicionalmente, durante los dos años de implementación del programa los CP asistieron una vez al mes a una reunión de seguimiento con el equipo de prevención de FPC y/o SPD, en donde debían presentar su estado de avance y las dificultades que iban enfrentando por cada establecimiento educacional a cargo, además de realizar un informe mensual del estado de avance que era entregado a la contraparte de la Cooperación Municipal de los colegios, supervisado previamente por FPC.

El objetivo principal del CP era lograr apoyar directamente al Encargado de Convivencia y al Consejo Escolar (y/o Equipo de Convivencia) de cada establecimiento para lograr a implementar estrategias mínimas, coherentes al modelo que fundamentaba el programa. Dichas estrategias se resumen en cuatro ejes de gestión, los cuales no tienen un orden definido, sino que se adecuaban a las necesidades de cada colegio. El eje

I, Sistema *de Disciplina Formativa*, incluía aquellas actividades como la sensibilización e información sobre la convivencia y la violencia escolar, la actualización del manual de convivencia, el trabajo del diseño, enseñanza y reforzamiento de las expectativas de conductas elaboradas sobre la base de los valores institucionales de cada institución. El eje II, Sistema *de Información*, correspondía a la aplicación de la *Encuesta sobre Convivencia Escolar para Alumnos*¹¹ (Varela, Tijmes & Farren, 2010) y la implementación del sistema de derivación a inspectoría. El eje III, *Prevención Situacional*, incorporaba las estrategias de análisis, diseño y modificación ambiental para la generación de espacios educativos seguros y la implementación del sistema de supervisión de áreas de espacios comunes (SAAC). Y finalmente el último eje IV, *Prevención Selectiva e Indicada*, incluía aquellas estrategias para trabajar con aquellos alumnos más vulnerables o víctimas y agresores de violencia escolar, así como también la coordinación con las redes de apoyo externas al establecimiento educacional para estos estudiantes y sus familias (Para mayor detalle ver en Resultados Tabla 14: *Información cualitativa establecimientos educacionales intervenidos*).

Temporalmente, los CP iniciaron su trabajo en las escuelas o liceos con la planificación de la aplicación de la *Encuesta sobre Convivencia Escolar para Alumnos* (Varela, Tijmes & Farren, 2010). Esta medición se aplicó a través de un sistema *online* llamado *Sistema de Encuesta sobre Convivencia Escolar para Alumnos (SECEA)*, a los estudiantes de 4° básico a IV° medio en los 13 establecimientos del grupo de intervención durante los meses de junio a agosto del año 2013 (llamada medición 1), y durante los meses de noviembre y diciembre en los establecimientos del GC del mismo año. La aplicación de la encuesta post intervención se fue desarrollada en formato papel en ambos grupos durante los meses de noviembre y diciembre del año 2014, tanto en el grupo de intervención como en el grupo control. El proceso de aplicación pre y post del instrumento fue realizada de manera grupal en las fechas y horarios señalados por cada

¹¹ Única actividad que estaba previamente planificada para aplicarse al inicio y al final de la implementación del programa.

establecimiento educacional, guiado por un protocolo de aplicación previamente diseñado.

Plan de Análisis:

El análisis de datos se realizó en tres etapas. En una primera etapa se analizaron los datos en forma no anidada (a nivel de estudiantes), comparando las medias de las tres escalas del instrumento utilizado (Varela, Tijmes & Farren, 2010), controlando por edad y género a través de *Anova factorial* y, el análisis por curso, a través de diferencias de promedios con *T-Student para muestras independientes*, pre-post intervención. Para el análisis de estos datos se utilizó el programa *IBM SPSS Statistics 20*.

Sobre la base de los resultados obtenidos en la primera etapa, se tomó la decisión de realizar un segundo análisis con el objetivo obtener una mayor precisión de la efectividad de los resultados entre el GI y el GC. Este se realizó a través de un *análisis multi-nivel*, de manera de respetar el carácter anidado de los datos e intervención (estudiantes, cursos, colegios). En esta etapa se utilizaron dos análisis *multi-nivel* para determinar si la intervención *PreVE* es efectiva. Se estableció un modelo de 2 niveles, con el primer nivel dando cuenta de las *diferencias entre estudiantes* y, el segundo nivel, de las *diferencias entre los colegios*. Para la estimación de los resultados se utilizó el *software HLM 7.0*. Considerando que los participantes contestaron en forma anónima los cuestionarios no es posible emparejar los resultados de la primera medición con las respuestas del mismo sujeto en la segunda medición. Por ello, se procedió a evaluar la efectividad del *PreVE* determinando, en una primera instancia, si se sostenía la homogeneidad de los colegios que actuarían como intervenidos versus controles respecto de las variables dependientes del estudio en la medición inicial (o pre-intervención), esperando no encontrar diferencias entre ellos, dado el proceso de pareo seguido en el presente estudio (ver descripción de la muestra). Posteriormente, una vez establecido que no se presentaban estas diferencias, se analizó, en la medición post intervención, si cada una de las variables dependientes difiere entre los colegios

intervenidos y control, esperando encontrar diferencias que favorezcan a los colegios intervenidos con el programa *PreVE*.

Para este análisis las escalas de *víctima y agresor violencia general* (que no cumplían con el requisito de normalidad de las variables para realizar el análisis), fueron transformadas a variables *dummy*, tomando valores de 0 o 1 para indicar la ausencia o presencia del atributo. Para la escala de *víctima violencia general* se considera ausencia del atributo cuando la suma de sus ítems es menor a 15 puntos (con el fin de dejar fuera aquellos estudiantes que son foco de estas agresiones de manera frecuente) y, en algunas de las preguntas 3a, 3b, 3c, 3e los estudiantes reportan ser foco de estas agresiones como máximo una vez en el último año escolar y además, no recibir agresiones graves (3h: robo, 3d: amenaza) y baja agresión física (3f, como máximo una vez en el último año escolar). Con respecto a la escala de *agresión violencia general* se considera ausencia del atributo cuando la suma de sus ítems es menor a 17 puntos (con el fin de dejar fuera aquellos estudiantes que ejercen agresiones de manera frecuente) y, en algunas de las preguntas 4a, 4b, 4c, 4e ejercen estas agresiones como máximo una vez en el último año escolar y además, que no realicen agresiones graves (4d: amenaza, 4k: daño a la propiedad, 4f: agresión a un par más débil) y baja frecuencia participación en pelea (4g, máximo una vez en el último año escolar).

Dado que estudios previos han demostrado que las variables género (1=Mujer; 0=Hombre) y edad (medida en años) de los participantes son predictores relevantes de la victimización (Oliver & Candappa, 2003; Ovejero, 2013; Juvonen & Graham, 2014) se incluyeron estas variables como co-variantes en el modelo a nivel-1. Dichas variables fueron centradas respecto del gran promedio, como se recomienda en el caso de las variables control (Luke, 2004). La variable dicotómica intervención asume el valor 1 en los colegios control y el valor 0 en los colegios intervenidos fue incorporado en el nivel-2 (denominada *GRUPO*). Por ello, el modelo estimado, tanto en la medición inicial como post intervención, fue el siguiente:

$$\text{Variable Dependiente} = G_{00} + G_{01} * \text{GRUPO} + G_{10} * \text{SEXO} + G_{20} * \text{EDAD} + u_0$$

Donde G_{00} corresponde al Intercepto o valor de la variable independiente en el Grupo Intervenido (cuando todos los predictores son cero); G_{01} corresponde al cambio en el valor de la variable independiente asociada a la pertenencia al Grupo Control; los parámetros G_{10} y G_{20} , dan cuenta del efecto del género y la edad de los estudiantes (respectivamente) sobre la variable dependiente (ambos se encuentran centrados respecto del gran promedio).

Dadas la distribución de las variables dependientes, el modelo para la variable *testigo violencia general* (variable distribuida normalmente) fue estimada utilizando un *Full Maximum Likelihood*, y las variables *víctima* y *agresión general* –dada su distribución no normal- fueron transformadas en variables dicotómicas (antes explicitado), por lo que dichas variables fueron estimadas utilizando el método ‘*restricted PLQ*’, estimando así modelos jerárquicos logísticos para estas variables.

Finalmente, se estimó si el programa *PreVE* presentaba una efectividad diferencial según el género o el nivel escolar de los estudiantes. La variable nivel escolar, adquirió el valor 0 cuando los estudiantes cursan de 4° básico a 6° básico (rango edad aproximado 8 años a 12 años) y 1 en los alumnos de 7° básico a 4° medio (rango edad aproximado 12 años a 18 años¹²) (denominada NIVEL). Para ello, se re-estimó el modelo, se incorporaron los predictores género y nivel escolar (no centradas) en el Nivel-1 y se incorporó la variable intervención en cada uno de estos predictores modelados a Nivel-1, cuando existía variabilidad a explicar en el Nivel-2. Sin embargo, en el caso de la variable sexo de los estudiantes, dicho componente no presentaba varianza a explicar en el Nivel-2 (ó al incorporar la variable intervención esta no dio cuenta de varianza significativa) por lo que fue eliminada del modelo. Así, el modelo estimado en la medición post-intervención para cada una de las variables dependientes del estudio fue el siguiente:

$$\text{Variable dependiente} = G_{00} + G_{01} * \text{GRUPO} + G_{10} * \text{SEXO} + G_{20} * \text{NIVEL} + G_{21} * \text{GRUPO} * \text{NIVEL} + u_{0j} + u_{2j} * \text{NIVEL}$$

¹² Se utilizó esta división de los niveles escolares (4° básico a 6° básico y 7° básico a IV medio), ya que del total de colegios (GC y GI) solo cinco presentaban estudiantes de educación media.

Donde G_{00} corresponde al Intercepto o valor de la variable independiente en el Grupo Intervenido (cuando todos los otros predictores son cero); G_{01} corresponde al cambio en el valor de la variable independiente asociada a la pertenencia al Grupo Control; los parámetros G_{10} y G_{20} , dan cuenta del efecto del género y el nivel escolar de los adolescentes (respectivamente) sobre la variable dependiente (ambos se encuentran centrados respecto del gran promedio); y G_{21} corresponde a la interacción entre niveles, dando cuenta de un efecto diferencial de la intervención según el nivel escolar de los participantes.

Finalmente, y con el objetivo de lograr obtener información más detallada sobre las diferencias presentadas entre los colegios intervenidos, se realizó en una tercera etapa un análisis a nivel de los estudiantes (modelo no anidado) de las tres (3) escalas a través de la comparación de diferencia de medias con *T-Student para muestras independientes*, comparando los promedios de la medición 1 y 2 en cada colegio. En las escalas que los promedios aumentaron o disminuyeron de manera estadísticamente significativa, se estimó el tamaño del efecto (*d de Cohen*) (Iraurgi, 2009). Para el análisis de estos datos se utilizó el programa *IBM SPSS Statistics 20*. Esta tercera etapa de análisis de resultados se realiza con el fin de poder compararla con la información cualitativa obtenida de cada escuela o liceo intervenido (Ver Tabla 14) y así poder deducir si las diferencias significativas y su tamaño del efecto podrían, o no, ser relacionadas con dicha información.

Aspectos éticos:

Con respecto a los resguardos éticos, para los establecimientos educacionales del grupo de intervención, se solicitó previamente a la aplicación de los instrumentos dos consentimientos informados: uno del *Consejo Escolar*¹³ y del director/a y, a su vez, un asentimiento informado firmado por el *Centro de Alumnos*¹⁴ (Ver anexo 3). En el caso

¹³ Es un órgano integrado, a los menos por: director/a, sostenedor o representante designado, presidente del centro de padres y apoderados, presidente del centro de alumnos (si tiene enseñanza media) (Chile, Ministerio de Educación, 2005, Artículo 3°).

¹⁴ En el caso de no tener enseñanza media, se solicitaba al colegio señalar cuál era el estudiante delegado que participara como representante de los estudiantes.

de los establecimientos del grupo control, se solicitó únicamente el consentimiento informado del director/a. En los consentimientos informados se presentaban los principios de *voluntariedad*, *anonimato* y *confidencialidad* en la participación y el manejo de la información. Para asegurar la participación voluntaria de los estudiantes, antes de comenzar a responder la encuesta se les explicaba nuevamente que la encuesta se responde de manera *anónima*, que era *personal*, y por sobretodo *voluntaria*, donde se les señalaba que quien no quisiera responder la encuesta podía no hacerlo, sin afectar su relación con el su establecimiento educacional. Además se informaba sobre el objetivo de la evaluación y que la información recolectada jamás se presentaría a nivel individual, solo a nivel general por colegio, curso y/o género. El proceso de recolección de datos fue coordinado por el equipo de prevención de FPC, los Coordinadores *PreVE* y el Encargado de Convivencia (o quien asignada cada escuela o liceo) para asegurar que se realizara siguiendo los protocolos de aplicación, asegurando la *confidencialidad*, la *voluntariedad* y el *bienestar* de los estudiantes.

Posterior a la aplicación de la encuesta, los directores/as de los colegios del grupo de intervención y del grupo control recibieron de manera personal o través de correo certificado un informe con los resultados más relevantes, con el objetivo de proporcionar a su equipo - a cargo de la gestión de la convivencia - información concreta para focalizar sus estrategias de prevención e intervención de violencia escolar.

RESULTADOS

Primera etapa:

A partir de la comparación de medias a través de *Anova Factorial* (Ver Tabla 3), controlando edad y género, los resultados muestran que en la escala ***testigo violencia general*** se presentan diferencias significativas en el tiempo, $F(1,9133)= 2,96, p=0,09$, en cambio, tanto el efecto de la Intervención, $F(1,9133)= 50,62, p < 0,001$, y la Interacción Tiempo*Intervención, $F(1,9133)= 8,21 p < 0,01$, son estadísticamente significativas. Es decir, **en el grupo intervenido no hay modificaciones entre las mediciones pre y post, en cambio, en el grupo control –en dicho periodo temporal- se produce un aumento en el reporte de ser *testigo de violencia general*.**

Para la escala *victimización violencia general*, el efecto Intervención presentó una disminución significativa en ambos grupos $F(1,9147)= 4,903, p < 0,5$, sin embargo, no se observó diferencias en el efecto Tiempo $F(1,9147)=0,453, p=0,501$ ni en el efecto Tiempo*Intervención $F(1,9147)= 0,640, p=0,424$.

La escala *agresión violencia general* presentó un efecto de Intervención que reporta disminución en el reporte de agresión tanto en el grupo intervenido como en el control $F(1,9072)=5,330, p < 0,05$, a su vez, el efecto Tiempo también reporta una diferencia significativa $F(1,9072)=7,517, p < 0,01$. Sin embargo, el efecto Tiempo*Interacción no reporta diferencias $F(1,9072)=1,745, p=0,187$.

Tabla 3:

Promedios y DS de las variables dependientes en las mediciones Inicial y Final

	Intervención		Control	
	Medición 1	Medición 2	Medición 1	Medición 2
Testigo V.G.	30,77 (8,99)	30,49 (8,89)	28,73 (9,22)	29,66 (9,33) **
N	2758	3171	1906	1301
Víctima V.G.	13,06 (5,85)	12,43 (5,74)	13,08 (5,91)	12,98 (5,92)
N	2758	3187	1906	1302
Agresor V.G.	13,02 (5,34)	12,59 (5,09)	13,01 (5,35)	12,77 (5,47)
N	2758	3130	1906	1284

Nota. Las covariantes que aparecen en el modelo se evalúan en los siguientes valores: sexo= 1,49, edad= 12,88. Se presentan los promedios, sus (DS) y sus N. V.G. *Violencia General*.

*** $p < ,001$; ** $p < ,01$; * $p < ,05$

Al considerar las diferencias de media por curso entre las mediciones inicial y final en cada uno de los grupos (GI y GC), se observa en la medición 2 un aumento estadísticamente significativo en la escala de *testigo violencia general* en el curso de 6° año básico ($t(1,891) = -3,08, p < 0,01$) y una disminución significativa en los cursos de 7° ($t(1,885) = 3,08, p < 0,01$) y 8° año básico ($t(1,873) = 2,12, p < 0,5$) de los establecimientos del grupo de intervención (ver tabla 4). A su vez, en los establecimientos del grupo control solo se observa un aumento significativo en la misma escala en el curso de 7° año básico ($t(1,642) = -2,77, p < 0,01$) de la segunda medición.

La escala de *víctima violencia general* indica una disminución significativa en los curso del grupo intervenido en 7° ($t(1,887) = 3,72, p < 0,001$), 8° año básico ($t(1,876) = 4,92, p < 0,001$), I° medio ($t(750) = 3,06, p < 0,01$) y III° medio ($t(1,496) = 3,08, p < 0,01$). En el grupo control, se observa una disminución en el 5° básico ($t(1,617) = 2,21, p < 0,05$) y 8° básico ($t(1,634) = 3,18, p < 0,01$) (ver tabla 5).

Así mismo, en el grupo intervenido disminuyó de manera significativa el reporte de *agresión de violencia general* en el 7° básico ($t(1,878)= 3,58, p < 0,001$), I° medio ($t(1,746)= 2,45, p < 0,05$) y III° medio ($t(1,491)= 2,64, p < 0,01$). En el grupo control se presentó una disminución solo en 8° básico ($t(1,627)= 2,16, p < 0,05$) (ver tabla 6).

Tabla 4:

Diferencias de medias del reporte de Testigo Violencia General por curso con t-Student para muestras independientes, pre-post intervención

Curso 2013/2014	Intervención		Control	
	Medición 1	Medición 2	Medición 1	Medición 2
4° básico – 5° básico	30,45 (9,38)	30,99 (8,84)	29,61 (8,69)	30,71 (8,79)
5° básico – 6° básico	31,18 (8,69)	33,00 (8,99)**	29,46 (9,37)	30,69 (9,67)
6° básico – 7° básico	31,28 (9,24)	29,41 (8,34)**	28,91 (9,35)	30,98 (9,47)***
7° básico – 8° básico	30,93 (9,27)	29,67 (8,34)*	28,62 (8,99)	28,95 (8,59)
8° básico – I° medio	30,89 (8,87)	29,91 (9,16)		
I° medio – II° medio	30,31 (8,57)	30,99 (8,39)		
II° medio – III° medio	30,37 (8,33)	29,06 (8,67)		
III° medio – IV° medio	28,88 (9,09)	29,66 (8,08)		

Nota. Se presentan los promedios y sus (DS). *V.G. Violencia General*

*** $p < ,001$; ** $p < ,01$; * $p < ,05$

Tabla 5:

Diferencias de medias del reporte de Víctima Violencia General por curso con t-Student para muestras independientes, pre-post intervención

Curso 2013/2014	Intervención		Control	
	Medición 1	Medición 2	Medición 1	Medición 2
<i>Víctima V.G.</i>				
4° básico – 5° básico	13,99 (6,39)	13,69 (6,25)	14,43 (6,37)	13,32 (5,97)*
5° básico – 6° básico	14,72 (6,29)	14,43 (6,34)	13,88 (6,08)	14,03 (6,42)
6° básico – 7° básico	13,55 (5,94)	12,13 (5,43)***	13,38 (5,99)	13,21 (5,79)
7° básico – 8° básico	13,08 (5,65)	11,38 (4,55)***	12,61 (5,39)	11,31 (4,62)**
8° básico – I° medio	12,59 (5,39)	11,35 (5,29)**		
I° medio – II° medio	12,04 (5,45)	11,24 (4,60)		
II° medio – III° medio	11,48 (4,62)	10,18 (4,59)**		
III° medio – IV° medio	11,23 (5,58)	10,71 (4,65)		

Nota. Se presentan los promedios y sus (DS). *V.G. Violencia General*

*** $p < ,001$; ** $p < ,01$; * $p < ,05$

Tabla 6:

Diferencias de medias del reporte de Agresor Violencia General por curso con T-Student para muestras independientes, pre-post intervención

Curso 2013/2014	Intervención		Control	
	Medición 1	Medición 2	Medición 1	Medición 2
<i>Agresor V.G.</i>				
4° básico – 5° básico	12,06 (5,00)	12,34 (4,48)	13,22 (5,63)	12,87 (5,45)
5° básico – 6° básico	13,33 (5,61)	12,89 (5,95)	13,23 (5,45)	12,98 (5,15)
6° básico – 7° básico	13,52 (5,33)	12,32 (4,59)***	13,39 (5,33)	13,85 (6,16)
7° básico – 8° básico	12,97 (4,99)	12,74 (4,66)	12,92 (4,93)	12,05 (5,04)*
8° básico – I° medio	13,41 (5,38)	12,43 (5,12)*		
I° medio – II° medio	13,34 (5,52)	13,09 (5,55)		

II° medio – III° medio	13,08 (4,68)	11,85 (5,28)**
III° medio – IV° medio	12,81 (6,75)	11,91 (5,68)

Nota. Se presentan los promedios y sus (DS). V.G. Violencia General

* $p < ,001$; ** $p < ,01$; * $p < ,05$

Segunda etapa:

Para comenzar con el análisis *multi-nivel*, se realizó el análisis descriptivo de las 3 escalas evaluadas (media y desviación estándar) para la pre y post intervención de ambos grupos (Tabla 7).

Tabla 7

Promedios y DS escala testigo violencia general, dummy víctima y agresor violencia general

	Intervención		Control	
	Medición 1	Medición 2	Medición 1	Medición 2
Testigo V.G.				
<i>M (SD)</i> ^a	30,77 (8,99)	30,49 (8,89)	28,32 (9,19)	29,65 (9,33)
Víctima V.G.				
<i>M (SD)</i> ^a	13,06 (5,85)	12,43 (5,75)	13,05 (5,99)	13,02 (5,96)
<i>Porcentaje</i> ^b	62,2%	58,9%	61,8%	62,0%
Agresor V.G.				
<i>M (SD)</i> ^a	13,02 (5,34)	12,60 (5,12)	12,93 (5,34)	12,80 (5,50)
<i>Porcentaje</i> ^b	50,9%	49,8%	50,5%	50,1%

Nota. Intervención n= 6.052; control n=2.618. ^a Promedio de la escala no *dumisada* ^b Porcentaje de variable *dumisada* de presencia de la escala. V.G. Violencia General

Para el análisis *multi-nivel* se obtuvieron las varianzas e *ICC* (Ver tabla 8). Para cada una de las variables dependientes, se estimó la varianza en los niveles estudiantes y colegios, siendo todas ellas significativas ($p < ,001$). Se estimó el *ICC* que da cuenta de

la proporción de varianza de la variable dependiente entre los estudiantes que se debe a las diferencias entre los colegios.

Tabla 8:

Varianzas e ICC escala testigo, víctima y agresor violencia general

	Varianzas				ICC ^b	
	Medición 1		Medición 2		Medición 1	Medición 2
	Alumnos	Colegios	Alumno	Colegios		
	(δ_1)	(δ_2)	s (δ_1)	(δ_2)		
Testigo V.G.	74,91	7,93***	80,07	1,66***	0,096	0,020
Víctima V.G.	0,231	0,005***	0,240	0,001**	0,022	0,005
Agresor V. G.	0,243	0,009***	0,245	0,006***	0,034	0,024

Nota. Los valores de varianza presentados fueron estimados con FML. ^aBasado en Evans, Hasting, & Peacock, 2000 (citado en O'Connell, Goldstein, Rogers, & Peng, 2008) la estimación del ICC en modelos estimados con regresión logística multinivel considera la varianza de una distribución logística como $\pi^2/3= 3.29$; siendo levemente superiores los ICC estimados basados en los supuestos de la regresión logística que aquellos utilizando el método FML. V.G.= Violencia General ^bICC= (δ_2)/($\delta_1+\delta_2$). V.G. Violencia General

*** p < ,001; ** p < ,01; * p < ,05

Los resultados del análisis *HLM* indican que (primera columna en Tabla 9), los colegios intervenidos y control en la medición basal no difieren en la escala *testigo de violencia general*, en la probabilidad de ser *víctima y agresor de violencia general*, al controlar por las variables por género y edad de los estudiantes. A su vez, en la medición post (segunda columna en Tabla 9) tampoco se encuentran diferencias en las tres escalas antes mencionadas, es decir, el Programa *PreVe* no demostró ser más efectivo sobre estas variables.

Tabla 9:

Parámetros del Modelo Anidado (Odds Ratio e Intervalos de Confianza) en las variables Testigo de Violencia General, Probabilidad de ser Víctima y Agresor de Violencia

	Medición 1			Medición 2		
	Coefficiente	OR	95%IC	Coefficiente	OR	95%IC
Testigo V.G.						
Intercepto	30,44 (0.76)***			30,53 (0.40)***		
Grupo	-1,57 (1.17)			-0,61 (0.61)		
Sexo	-0,87 (0.28)**			-0,30 (0.03)***		
Edad	0,06(0,07)			-0,03 (0.01)***		
Dummy Víctima V.G.						
Intercepto	0,50 (0,10)***	1,64	1,34-2,02	0,30 (0,14)*	1,35	1,01-1,80
Grupo	-0,01 (0,16)	0,99	0,72-1,37	0,07 (0,10)	1,07	0,88-1,32
Sexo	0,05 (0,07)	0,05	0,92-1,20	0,19 (0,06)**	1,21	1,07-1,36
Edad	0,09 (0,02)***	0,91	0,89-1,95	-0,07 (0,02)***	0,93	0,91-0,96
Dummy Agresor V.G.						
Intercepto	0,02 (0,11)	1,02	0,81-1,28	-0,000 (0,08)	0,99	0,84-1,19
Grupo	0,15 (0,17)	1,16	0,82-1,66	0,11 (0,13)	1,11	0,84-1,47
Sexo	-0,71 (0,7)***	0,50	0,43-0,56	-0,66 (0,06)***	0,51	0,46-0,58
Edad	0,03 (0,02)	1,02	0,99-1,06	0,01 (0,02)	1,01	0,98-1,04

Nota. OR= Odds Ratio; 95%IC= Intervalo de Confianza. V.G. Violencia General

*** p < ,001; ** p < ,01; * p < ,05

Con respecto a la *efectividad del Programa diferenciada según el sexo o el nivel escolar* de los estudiantes (ver tabla 10), tampoco se observaron diferencias significativas en la escala *testigo de violencia general*, en la probabilidad de ser *víctima y agresor de violencia general*.

Tabla 10:

Parámetros del Modelo Anidado (Odds Ratio e Intervalos de Confianza) en las variables Testigo de Violencia General, Probabilidad de ser Víctima y Agresor de Violencia

	Coefficiente	OR	95%IC
Testigo V.G.			
Intercepto, γ_{00}	31,492 (0,76)***		
Grupo γ_{01}	-1,713 (1,02)		
Sexo γ_{10}	-0,266 (0,34)		
Nivel γ_{20}	-1,881 (0,87)		
Nivel*Grupo γ_{21}	2,378392 (1,49)		
Dummy Víctima V.G.			
Intercepto, γ_{00}	0,051 (0,09)***	1,67	1,39-1,99
Grupo γ_{01}	-0,07 (0,13)	0,94	0,72-1,22
Sexo γ_{10}	0,21 (0,06)***	1,23	1,09-1,39
Nivel γ_{20}	-0,44 (0,10)***	0,65	0,52-0,80
Nivel*Grupo γ_{21}	0,34 (0,17)†	1,41	0,98-2,02
Dummy Agresor V.G.			
Intercepto, G_{00}	0,43 (0,10)***	1,53	1,26-1,87
Grupo G_{01}	0,01 (0,14)	1,01	0,75-1,36
Sexo G_{10}	-0,65 (0,06)***	0,52	0,46-0,59
Nivel G_{20}	-0,32 (0,20)	0,73	0,49-1,07
Nivel*Grupo G_{21}	0,12 (0,14)	1,13	0,86-1,49

Nota. V.G. Violencia General

*** $p < ,001$; ** $p < ,01$; $p < ,05$; †=0.06

Sin embargo, se puede observar una tendencia marginal en la escala de victimización de violencia por nivel (ver figura 1), arrojando una menor probabilidad de

reportar ser víctima en los estudiantes de 7° básico a IV° medio (sig. 0.06) del grupo intervenido comparado con el grupo control.

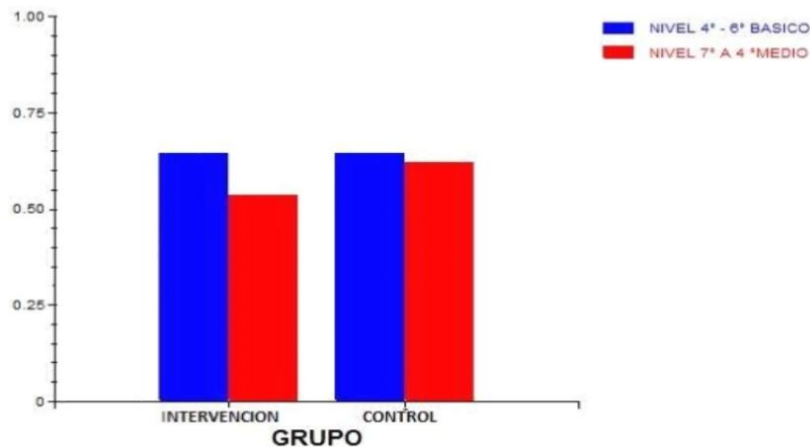


Figura 1. Efectividad Programa *PreVE* según nivel escala *Víctima Violencia General*

Tercera etapa

Finalmente, con el objetivo de obtener mayor información sobre las diferencias significativas en los reportes de *testigo*, *víctima* y *agresor general* en cada uno de los establecimientos intervenidos se podría relacionar a alguna característica cualitativa en la implementación del programa, se evaluó las diferencias de medias entre la medición 1 y 2 con *T-student para muestras independientes*, para posteriormente obtener el tamaño del efecto (*d de Cohen*) en las escalas que obtuvieron diferencias estadísticamente significativas.

En primer lugar, estos resultados indican que de los 13 establecimientos educacionales intervenidos, cinco obtuvieron una disminución significativa en el reporte de ser *testigos de situaciones de violencia general*, de los cuales cuatro se presentó un efecto de tamaño pequeño (GI3, GI5, GI7, GI10) y en uno mediano (GI9). A su vez, en la misma escala se obtuvo un aumento significativo en cinco colegios, tres con un efecto de tamaño pequeño (GI1, GI8, GI11) y dos de tamaño mediano (GI2 y GI4) (ver tabla 11). Con respecto al reporte de *víctima de violencia general* seis de los establecimientos

intervenidos reportaron una disminución significativa (con un efecto de tamaño pequeño) (GI3, GI5, GI6, GI7, GI9, GI12), y en dos se reportó un aumento significativo en esta escala, también con un efecto de tamaño *pequeño* (GI1, GI4) (ver tabla 12). A su vez, se observó una disminución significativa de pequeño tamaño en el reporte de ser *agresores de violencia general* en cuatro de los establecimientos educacionales del GI (GI3, GI7, GI12, GI13), y solo en un colegio se reportó un aumento significativo en esta escala, con un tamaño de efecto pequeño (GI2) (ver tabla 13).

Tabla 11:

Diferencias de medias del reporte de Testigo Violencia General por establecimiento educacional con t-Student para muestras independientes, pre-post intervención (GI)

Código colegios	Intervención		
	Medición 1	Medición 2	<i>d de Cohen</i>
Testigo V.G.			
<i>GI1</i>	28,77 (8,12)	30,62 (8,63)**	0,2
<i>GI2</i>	24,76 (8,92)	30,25 (8,92)***	0,6
GI3	30,85 (8,35)	28,41 (8,34)**	0,3
<i>GI4</i>	27,65 (9,19)	31,98 (8,82)***	0,5
<i>GI5</i>	32,57 (10,28)	29,27 (9,31)*	0,3
<i>GI6</i>	29,64 (9,01)	29,44 (9,40)	
<i>GI7</i>	31,52 (9,11)	29,58 (8,89)*	0,2
<i>GI8</i>	29,86 (8,52)	32,64 (8,69)**	0,3
<i>GI9</i>	33,96 (7,57)	30,07 (8,87)***	0,5
<i>GI10</i>	34,88 (7,95)	32,34 (8,69)***	0,3
<i>GI11</i>	27,23 (8,27)	29,96 (9,34)**	0,3
<i>GI12</i>	32,15 (8,73)	30,87 (8,24)	
<i>GI13</i>	32,29 (8,67)	31,29 (9,04)	

Nota. Se presentan los promedios y sus (DS). V.G. Violencia General

*** $p < ,001$; ** $p < ,01$; * $p < ,05$

Tabla 12:

Diferencias de medias del reporte de Víctima Violencia General por establecimiento educacional con t-Student para muestras independientes, pre-post intervención (GI)

Código colegios	Intervención		
	Medición 1	Medición 2	<i>d de Cohen</i>
Víctima V.G.			
<i>GI1</i>	10,09 (3,36)	10,91 (4,85)*	0,2
<i>GI2</i>	11,77 (5,61)	12,99 (5,77)	
<i>GI3</i>	12,49 (5,17)	10,77 (4,27)***	0,4
<i>GI4</i>	12,12 (5,46)	13,62 (6,48)*	0,3
<i>GI5</i>	13,48 (6,46)	11,93 (4,89)*	0,3
<i>GI6</i>	12,73 (5,82)	11,49 (5,54)*	0,2
<i>GI7</i>	13,64 (6,41)	12,03 (5,39)**	0,3
<i>GI8</i>	13,64 (6,19)	14,81 (7,05)	
<i>GI9</i>	14,07 (5,81)	12,71 (5,66)**	0,2
<i>GI10</i>	14,05 (6,20)	13,82 (6,37)	
<i>GI11</i>	12,63 (5,48)	13,37 (6,29)	
<i>GI12</i>	14,49 (6,15)	12,68 (5,71)***	0,3
<i>GI13</i>	13,84 (5,96)	13,25 (5,86)	

Nota. Se presentan los promedios y sus (DS). V.G. Violencia General

*** $p < ,001$; ** $p < ,01$; * $p < ,05$

Tabla 13:

Diferencias de medias del reporte de Agresor Violencia General por establecimiento educacional con T-Student para muestras independientes, pre-post intervención (GI)

Código colegios	Intervención		
	Medición 1	Medición 2	<i>d de Cohen</i>
Agresor V.G.			
<i>GI1</i>	11,87 (5,11)	12,68 (5,93)	
<i>GI2</i>	11,69 (4,57)	12,98 (4,81)***	0,3
<i>GI3</i>	12,99 (5,10)	11,86 (4,22)*	0,2
<i>GI4</i>	12,41 (4,39)	12,38 (4,48)	
<i>GI5</i>	12,72 (5,15)	11,93 (4,39)	
<i>GI6</i>	13,29 (5,13)	12,36 (5,32)	
<i>GI7</i>	14,01 (7,07)	11,99 (4,21)***	0,4
<i>GI8</i>	14,09 (6,01)	13,89 (5,15)	
<i>GI9</i>	12,52 (4,41)	12,59 (5,15)	
<i>GI10</i>	13,42 (5,35)	12,94 (5,30)	
<i>GI11</i>	12,56 (4,84)	13,39 (5,68)	
<i>GI12</i>	13,64 (5,61)	12,58 (5,17)*	0,2
<i>GI13</i>	13,47 (5,23)	12,52 (4,78)*	0,2

Nota. Se presentan los promedios y sus (DS). V.G. Violencia General

*** $p < ,001$; ** $p < ,01$; * $p < ,05$

Al comparar los resultados obtenidos de las diferencias estadísticamente significativa reportadas y su tamaño del efecto (*d de Cohen*) de cada escala (ver tabla 11, 12 y 13), con la información cualitativa obtenida de cada escuela o liceo intervenido (Ver Anexo N°4) no es posible identificar si estas diferencias se deben a las características particulares de la implementación del programa.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos de la evaluación del Programa *PreVE* arrojaron - en primero lugar - diferencias estadísticamente significativas en algunas escalas entre grupo intervención y el grupo control, pre-post. En el caso de la *escala de testigo violencia general* se observó que el grupo intervenido no presentaba modificaciones entre las mediciones 1 y 2, en cambio, en el grupo control –en dicho periodo temporal- se produce un aumento estadísticamente significativo (sig. 0,004). Con estos resultados podría concluirse que el programa es efectivo en mantener estable el reporte de *testigo de violencia general*, evitando así que el nivel de esta escala aumente (como aconteció en el GC, en el cual el programa no estuvo presente). En el caso de los estudiantes que reportaron ser *víctima de violencia general*, tanto en el grupo intervenido (M=13,06 – 12,67) como en el control (M=12,87 – 12,69) disminuyó, pre-post intervención, por lo que esta modificación no podría ser atribuida al programa en sí mismo. Los resultados obtenidos en la escala de *agresión violencia general* reportaron también una disminución en ambos grupos (GI=M 12,98 – 12,51; GC=M 13,09 – 12,94), pre-post, por lo que tampoco esta variación podría ser atribuida totalmente a la implementación del programa.

Considerando los resultados anteriores, y a pesar de observarse diferencias significativas en algunas escalas, estas no pueden atribuirse con total seguridad metodológica a la implementación del programa ya que por una parte, las diferencias entre las medias son pequeñas considerando el tamaño de la muestra y, por otra, las encuestas de la medición 1 y 2 no estaban pareadas lo que no permite hacer el seguimiento por estudiante ni capturar las diferencias entre colegios. Es por esta razón, que se realiza un segundo análisis de los datos a través de un análisis *multi-nivel*, de manera de respetar el carácter anidado de los datos y poder obtener una mayor precisión de los resultados entre el grupo intervenido y el grupo control, pre-post intervención. Estos resultados arrojaron que los colegios intervenidos y control en la medición basal no difieren en la escala *testigo de violencia general*, en la probabilidad de ser *víctima* y

agresor de violencia general al controlar por las variables por género y edad de los estudiantes, lo que permite comparar ambos grupos en su medición 2 (resguardando un aspecto metodológico relevante en este tipo de evaluación). Los resultados de la medición post intervención, no reportaron diferencias en las tres escalas antes mencionadas, es por esta razón que no es posible aceptar la hipótesis de que la implementación del Programa *PreVE* disminuye de manera significativa los reportes de *testigo*, *víctima* y *agresor* de violencia general, a nivel general, en comparación a los colegios que no recibieron la intervención. Con respecto al sexo o nivel escolar de los estudiantes no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las tres escalas, sin embargo, se observó una tendencia marginal en la *escala víctima violencia general* por nivel, arrojando una disminución mayor - en los establecimientos intervenidos - en los estudiantes de 7° básico a IV° medio (sig. 0.06), que tiene un rango de edad aproximado de entre los 12 a los 18 años (versus el otro grupo de comparación que tiene un rango de edad aproximado de entre los 9 a 12 años). Esto permitiría de manera preliminar realizar la hipótesis de que pareciera no ser homogénea la efectividad del programa según la edad de los estudiantes. En esta línea, es interesante mencionar que algunas evidencias sobre la efectividad de este tipo de programa aún no logran demostrar el efecto moderador de la edad como para hacer inferencias confiables, especialmente por limitaciones de recursos que se requieren para su evaluación (Smith, Salmivalli & Cowie, 2012).

Por otra parte, los resultados que arrojaron diferencias estadísticamente significativas (aumento o disminución) en las escalas de *testigo*, *víctima* y *agresor* de violencia general de los establecimientos intervenidos en su mayoría tuvieron un *tamaño de efecto* pequeño. A su vez, al considerar las características cualitativas particulares de la implementación de los colegios intervenidos como: las características del equipo de convivencia, si habían o no registro de estrategias de intervención previas al *PreVE*, el rol del director/a, del Encargado de Convivencia, del Coordinador *PreVE* y las estrategias implementadas según los ejes de gestión del programa, no se observó alguna relación particular con los resultados de las diferencias significativas encontradas en las

escalas evaluadas (ni en el *tamaño de efecto*), no lográndose identificar algún componente más efectivo por sobre otro.

A pesar de los que resultados obtenidos en la presente tesis son modestos respecto a la disminución de la violencia escolar, estos resultados son coherentes con algunas evaluaciones ya realizadas, tanto a nivel nacional como internacional (Juvonen & Graham, 2014). Una de las razones de esto, es principalmente por lo complejo que es contar con los requisitos metodológicos y costos que se requieren para este tipo de evaluaciones como por ejemplo: realizar asignaciones al azar del grupo de intervención y el grupo control, mantener procedimientos manualizados que permitan asegurar la fidelidad de la implementación del programa, considerar los tiempos de las evaluaciones, considerar diversas medidas de resultados, realizar seguimientos longitudinales, entre otros (Juvonen & Graham, 2014; Ryan & Smith, 2009). Muchos de los estudios realizados sobre la evaluación de efectividad de programas para disminuir la violencia escolar (meta-análisis) han demostrado que sus resultados no son tan optimistas como se pensaba cuando se consideran sus limitaciones metodológicas (Leff, Wasdorp & Crick, 2010; Merrel, Gueldner, Ross & Isava, 2008). Sin embargo, Ttofi y Farrington (2011) a través de un metaanálisis reportaron una disminución del acoso escolar en un 20%-23% y una disminución de victimización por acoso en un 17%-20%. Los autores identificaron que aquellos componentes más efectivos en la intervención para disminuir el acoso y la victimización eran: uso de videos psicoeducativos, trabaja entre pares, establecimiento de medidas disciplinarias, entrenamiento para padres y estrategias de trabajo en grupo cooperativo, la vigilancia de patios, reglas y dinámicas de clases, entre otros.

Actualmente, se continúa avanzando no solo en mejorar las estrategias de prevención de violencia y acoso escolar, sino también en sus metodologías para evaluar su efectividad y un gran ejemplo de esto es el Programa *KiVa* que han realizado un gran esfuerzo, no solo a nivel técnico sino gubernamental, por asegurar dichos requisitos en sus evaluaciones (Kärnä, et al, 2011). Es en este punto donde la presente tesis considera

ser un aporte importante en las experiencias de evaluación de efectividad de programas en América Latina y el Caribe, al contar con un grupo control, asegurando la homogeneidad de todos los establecimientos educacionales evaluados. Y, a su vez, al realizar un *análisis multinivel* que logra capturar las diferencias entre colegios y que permite entregarle mayor robustez a los resultados y fiabilidad que sustentan las conclusiones de la presente investigación (Ceballo, 2013).

Al ser la violencia y el acoso escolar un fenómeno social multicausado que requiere que medidas integrales, sistemáticas, que considere los factores de riesgo y protectores del contexto, el fortalecimiento de la familia, la intervención temprana, trabajar por crear una escuela excelencia (como factor protector), crear un clima escolar positivo, crear redes de apoyo con el barrio (Orpinas, 2009), entre otros, hace que evidente que diseñar e implementar un programa para prevenir la violencia escolar sea un gran desafío. Especialmente, si consideramos las diversas realidades de las escuelas o liceos de nuestro país, como por ejemplo: los recursos disponibles, las prioridades curriculares de estos y los escasos o nulos tiempos disponibles que tienen los directivos y docentes para desarrollar estrategias para promover la convivencia escolar en su comunidad educativa, el nivel de capacitación en este ámbito, entre otros. Lo anterior, muy distinto al contexto, por ejemplo, de las escuelas noruegas intervenidas por el programa diseñado por Olweus que se caracterizan por ser aulas pequeñas, con estudiantes relativamente homogéneos (étnica y socialmente) y maestros altamente capacitados (Limber, 2011), lo cual evidencia que el contexto tanto social como escolar es un factor importante a la hora de esperar los mismo resultados positivos obtenidos en otros países. Otro aspecto interesante a considerar, es que la mayoría de este tipo de programas de intervención multinivel solo evalúa un ámbito que es el reporte de los estudiantes, sin considerar el carácter integral de la intervención y obviando la evaluación de otros aspectos del clima escolar que podrían haber sido evaluados.

Con respecto a las limitaciones del estudio es importante mencionar que durante la medición 1, la aplicación del grupo de intervención se realizó entre dos a tres meses

antes de la aplicación del grupo control, lo que al ser aplicada en distintas etapas del año escolar podría ser una variable que influya en el reporte de los estudiantes. A su vez, no se contó con un reporte manualizado o estandarizado que permitiera evaluar la fidelidad en la implementación del programa. Sin embargo, a pesar de dichas limitaciones, la metodología de evaluación de efectividad utilizada en la presente tesis incluyó distintas etapas de análisis de datos para asegurar la rigurosidad de sus resultados.

Finalmente, a pesar de los modestos resultados obtenidos de la evaluación del Programa *PreVE* en la disminución de la violencia escolar, la presente investigación se presenta como un aporte para futuras evaluaciones en este ámbito. En especial, sobre la necesidad de realizar evaluaciones con evidencias robustas que permitan perfeccionar el diseño e implementación de futuras políticas públicas no solo orientadas a la prevención de la violencia y acoso escolar, sino también – o principalmente tal vez - al aprendizaje emocional y social para que se fomente en cada aula de nuestras escuelas o liceos del país de manera transversal y sistemática desde edades tempranas.

BIBLIOGRAFÍA

- Arón, A. M. & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal: un programa de mejoramiento*. Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Bradshaw, C. P. (2015). Translating Research to Practice in Bullying Prevention. *American Psychologist*. 70(4), 322–332. [doi: 10.1037/a0039114]
- Ceballo, H. (2013). *Introducción al análisis multinivel*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid, España: Montalbán.
- Chile, Agencia de Calidad de la Educación (2015). *Entrega de Resultados de Aprendizaje 2014*. Simce e indicadores de desarrollo personal y social. Santiago, Chile: Autor.
- Chile, Ministerio de Educación (2005, Enero). Decreto N° 24: Reglamenta sobre Consejo Escolares. Extraído de: http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041415520.Decreto_con_Toma_de_Razon_N24_Reglamenta_Consejos_Escolares.pdf
- Chile, Ministerio de Educación (2011a). *Orientaciones para la elaboración y actualización del reglamento de convivencia escolar*. Chile: Autor.
- Chile, Ministerio de Educación (2011b). *Política nacional de convivencia*. Chile: Autor.
- Chile, Ministerio de Educación (2013). *Encuesta agresión, prevención y acoso escolar, Simce 2012*. Santiago, Chile: Autor. Extraído de: http://www.cooperativa.cl/noticias/site/artic/20130910/asocfile/20130910141803/resultados_nacionales_agresion__prevencion_y_acoso_escolar__simce_2012.pdf
- Chile, Ministerio de Educación, (2011c). *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo*. Chile: Autor.

- Chile, Ministerio de Educación, (2012). *Primera Encuesta Nacional de Convivencia Escolar 2011*. Santiago, Chile: Autor. Extraído de: http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201207301558020.Encuesta_nacional_preencion_agresion_acosoescolar_2011.pdf.
- Chile, Ministerio del Interior & Adimark Gfk. (2009). *Tercera encuesta nacional de violencia en el ámbito escolar 2009*. Santiago, Chile: Extraído de: http://www.seguridadpublica.gov.cl/filesapp/presentacion_violencia_escolar_2009_web.pdf.
- Chile, Subsecretaría de Prevención del Delito & Fundación Paz Ciudadana (2013). *Manual de Implementación: Programa de Prevención de Violencia Escolar, PreVE*. Chile: Autor.
- Columbia Educational Designs (2013). Programa Antibulluying Zero. Extraído de: http://media.wix.com/ugd/5ab270_0fa1b6c3343320c31f9dbe2c3f0afc3d.pdf.
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A. & Costello, J. (2013). Adult Psychiatric Outcomes of Bullying and Being Bullied by Peers in Childhood and Adolescence. *JAMA Psychiatry*. [doi: 10.1001/jamapsychiatry.2013.504]
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8, 367-380.
- Espelage, D., Bosworth, D. & Simon, T. (2000). Examining the social context for bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counselling and Development*, 78, 326-333. [10.1002/j.1556-6676.2000.tb01914.x]
- Glew, M. G., Fan, M., Katon, W. & Rivara, F. (2008). Bullying and School Safety. *J Pediatr*, 152(1). [doi: 10.1016/j.jpeds.2007.05.045]

- Hawker, D. & Boulton, M. (2000). Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychiatry and Psychiatry*, 41, 441-455.
- Horner, R.H., Sugai, G., Todd, A.W. & Lewis-Palmer, T. (2005). School-wide positive behavior support. En L. Bambara & L. Kern (Eds.) *Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans*. (359-390) New York: Guilford Press
- Iraurgi, I. (2009). Evaluación de resultados clínicos (II): Las medidas de la significación clínica o los tamaños del efecto. *Norte De Salud Mental*, 34, 94–110.
- Johnson, G. M. & Puplampu, P. (2008). A conceptual framework for understanding the effect of the Internet on child development: The ecological techno-subsystem. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34, 19-28.
- Juvonen, J. & Graham, G. (2014). Bullying in Schools: The Power of Bullies and the Plight of Victims. *Annual Reviews Psychological*, 65, 159–185. [doi: 10.1146/annurev-psych-010213-115030]
- 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, 311–330. [doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x]
- Kelm, J. L., McIntosh, K. & Cooley, S. (2014). Effects of Implementing School-Wide Positive Behaviour Support on Problem Behaviour and Academic Achievement in a Canadian Elementary School. *Canadian Journal of School Psychology*, 1-18.
- Kowalski, R. M., Limber S. & Agatston, P. (2010). *Cyber Bullying: El acoso escolar en la era digital*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lecannelier, F. (2007). *Bullying, violencia escolar: ¿qué es y cómo intervenir?*. Santiago, Chile.

- Leff, S.S., Waasdorp, T.E. & Crick, N. (2010). A review of existing relational aggression programs: Strengths, limitations, and future directions. *School Psychology Review*, 39, 508-535.
- Lewis, T. J. & Sugai, G. (1999). Effective behavior support: A systems approach to proactive school-wide management. *Focus on Exceptional Children*, 31(6), 1-24.
- Limber, S.P. (2011). Development, evaluation, and future directions of the Olweus bullying prevention program. *J. Sch. Violence*, 10,71–87.
- Luke, D. (2004). *Multilevel Modeling*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Merrel, K.W., Gueldner, B.A., Ross, S.W. & Isava, D.M. (2008). How effective are school bullying interventions programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23, 26-42.
- Mertz, C. (2006). *La prevención de la violencia en las escuelas. Programa Paz Educa*. Santiago, Chile: Fundación Paz Ciudadana.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G. & Ruan, W. J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 158, 730–736.
- O’Connell, A., Goldstein, J., Rogers, H. J. & Peng, C.Y.J. (2008). Multilevel Logistic Models for dichotomous and ordinal data. En A., O’Connell, & B., McCoach, (Eds), *Multilevel modeling of educational data* (pp. 199-242). Charlotte, NC: Information Age Publishing INC.
- Oliver, C. & Candappa, M. (2003). Talking Bullying: Listening to the Views of Children and Young People. *Department for Education and Skills*. Extraído de: <http://dera.ioe.ac.uk/6346/1/rr400.pdf>

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford, England: Blackwell.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata: España.
- Olweus, D. (1999). Sweden. En P. K., Smith, Y., Morita, J., Junger-Tas, D., Olweus, R., Catalano & P., Slee, (Eds) *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp.7-27). London & New York: Routledge.
- Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Program: Design and implementation issues and new national initiative in Norway. En P.K., Smith, D., Pepler & K., Rigby (Eds.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* (pp.13-36). London: Cambridge University Press.
- Olweus, D. (2006). Bullying at School: Knowledge base and an effective intervention program. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 794(1), 265-276.
- Orpinas, C. (2009). La prevención de la violencia escolar: de la teoría a la práctica. En C., Berger, & C., Lisboa, (Eds.), *Violencia Escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Ortega, R. (Comp.) (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Ovejero, A. (2013). El acoso escolar: cuatro décadas de investigación internacional. En A., Ovejero, P. K., Smith & S., Yubero, (Eds.), *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales* (pp. 11-56). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Ovejero, A., Smith, P. K. & Yubero, S. (Comp.) (2013). *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- 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.
- Potocnjak, M., Berger, C. & Tomicic, T. (2011). Una Aproximación Relacional a la Violencia Escolar Entre Pares en Adolescentes Chilenos: Perspectiva Adolescente de los Factores Intervinientes. *PSYKHE*, 20(2), 39-52.
- Ramos, C, Nieto, A. M. & Chaux, E. (2007). Aulas en Paz: Resultados preliminares de un programa multi-componente. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1, 36-56.
- Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying in Schools. *The Canadian Journal of Psychiatry - In Review*, 48(9), 583-590.
- Ryan, W. & Smith, J. D. (2009). Antibullying programs in schools: How effective are evaluation practices?. *Prev Sci*. 10:248–59 [doi: 10.1007/s11121-009-0128-y]
- Salmivalli, C. (2013). El acoso y el grupo de iguales. En A., Ovejero, P. K., Smith & S. Yubero, (Eds.), *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales* (pp. 111-130). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Salmivally, 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.
- Samivalilli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Agressive Behavior*, 22, 1-15.
- Smith, P. (2004). Bullying: Desarrollos Recientes. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 98-103.

- 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]
- Smith, P., Ananiadou, K. & Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 591-599.
- Smith, P.K., Salmivalli, C. & Cowie, H. (2012). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A commentary. *Journal of Experimental Criminology*. [doi: 0.1007/s11292-012-9142-3]
- Spiel, C., Strohmeier, D. & Atria, M. (2010). Evaluación de programas de intervención: el proyecto «BEISPIEL DES WiSK». En R., Ortega, (Eds.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar escolar* (pp. 386-416). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Sprague, J. R. & Golly, A. (2005). *Best behavior: building positive behavior support in schools*. SOPRIS WEST Educational Services.
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G. Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., III, Wickham, D. Reuf, M. & Wilcox, B. (2000). Applying positive behavioral support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavioral Interventions*, 2, 131-143.
- Taylor-Greene, S., Brown, D., Nelson, L., Longton, J., Gassman, T., Cohen, J., Swartz, J., Horner, R. H., Sugai, G. & Hall, S. (1997). School-wide behavioral support: Starting the year off right. *Journal of Behavioral Education*, 7, 99-112.
- Thompson, F. & Smith, P. K. (2013). Estrategias antibullying dentro de los centros: lo que se hace y lo que funciona. En A., Ovejero, P. K., Smith & S. Yubero (Eds.),

- El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales escolar* (pp. 241-262). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Title, B. (2004). *Presentación Beverly Title*. Fundación Paz Ciudadana. Embajada de Estados Unidos de América. Santiago. Extraído de: http://www.pazciudadana.cl/upload/areas_info_educ/PAZEDUCA_20071029162005.
- Ttofi, M. M. & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27–56. [doi: 10.1007/s11292-010-9109-1]
- Ttofi, M. M., Farrington D. P. & Baldry, A. C. (2008). Effectiveness of Programmes to Reduce School Bullying. A Systematic Review. *Report prepared for The Swedish National Council for Crime Prevention*. ISBN 978-91-86027-11-7
- Varela, J. & Tijmes, C. (2008). Conceptos. Prevención de la violencia escolar: Paz Educa. *Fundación Paz Ciudadana*, 5, 1-16.
- Varela, J. (2011). Efectividad de Estrategias de Prevención de Violencia Escolar: La Experiencia del Programa Recoleta en Buena. *PSYKHE*, 20(2), 65-78.
- Varela, J., Tijmes, C. & Farren, D. (2010, Marzo). *Violencia escolar en educación básica: evaluación de un instrumento para su medición*. Fundación Paz Ciudadana.
- Varela, J., Tijmes C. & Sprague, J. (2009). *Paz Educa: Programa de prevención de la violencia escolar*. Santiago, Chile: Fundación Paz Ciudadana.
- William, K., Chambers, M., Logan, S. & Robinson, D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *British Medical Journal*, 313(7048), 17-19.

Wong, J. S. & Schonlau, M. (2013). Does Bully Victimization Predict Future Delinquency? A Propensity Score Matching Approach. *Criminal Justice and Behavior*, 40(11), 1184-1208. [doi: 10.1177/0093854813503443]

ANEXOS

Anexo N°1: Imágenes material Programa *PreVE*

Manual de Implementación



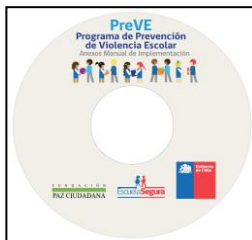
Anexos al Manual de Implementación



Cartilla: Actas de reuniones



CD: Anexos al Manual de Implementación



Página Web



Anexo N°2: Encuesta sobre Convivencia Escolar para Alumnos

<p>Nota: El uso de este instrumento de evaluación fuera del establecimiento educacional que está implementando el Programa de Prevención de Violencia Escolar, SOLO puede ser AUTORIZADO por la Fundación Paz Ciudadana a través de un consentimiento informado.</p>					
<p>Encuesta sobre Convivencia Escolar para Alumnos</p>					
<p>Estimado Estudiante:</p>					
<p>Estamos realizando esta encuesta para saber cuál es la opinión de los estudiantes sobre la convivencia escolar. Para ello, es muy importante que respondas con mucha tranquilidad y atención a cada pregunta, y que no te saltes ninguna. Toda la información y los datos que nos entregues son absolutamente secretos y confidenciales. NO nos interesa tu nombre, sino lo que nos puedas contar acerca de tu experiencia.</p>					
<p>Marca con una "X" las opciones que escojas. Marca sólo una opción por pregunta.</p>					
<p>I. Primero te haremos preguntas generales respecto de ti.</p>					
a) ¿Eres hombre o mujer?	Hombre	Mujer			
b) ¿Cuántos años cumplidos tienes tú?	_____				
c) ¿Cómo se llama tu liceo o escuela?	_____				
d) ¿En qué curso estás?	4 básico	5 básico	6 básico		
	7 básico	8 básico	I medio		
	II medio	III medio	IV medio		
<p>II. Ahora te haremos preguntas respecto de la relación entre los alumnos en tu colegio.</p>					
1) EN GENERAL, ¿cómo dirías que es la relación <u>entre los alumnos</u> en tu colegio?	Muy mala	Mala	Más o menos	Buena	Muy buena
<p>2) DURANTE ESTE AÑO, ¿cada cuánto <u>has visto o has sabido</u> que pase alguna de las siguientes cosas en tu colegio?</p>					
	Nunca	1 vez	2 ó 3 veces	4 ó 5 veces	6 ó más veces
a) ¿Has visto a un alumno que <u>quiere participar</u> de una actividad o juego pero no puede porque los otros compañeros <u>no lo dejan</u> ? (por ejemplo jugar a la pelota o cualquier juego)					
b) ¿Has visto a un alumno que hace cosas que <u>no quiere</u> debido a que otros compañeros más fuertes lo presionan o amenazan?					

c) ¿Has visto a compañeros insultándose con garabatos y ofensas?					
d) ¿Has visto a un alumno amenazando a otro con hacerle daño ?					
e) ¿Has visto a un alumno burlándose de otro por alguna característica física o por su forma de ser, por ejemplo poniéndole sobrenombres ofensivos o humillándolo? (puede ser por su peso, su color de piel, la música que escucha, su forma de hablar, o cualquier otra razón)					
f) ¿Has visto a un compañero más fuerte agrediendo a otro más débil? (pegándole, empujándolo, etc.)					
g) ¿Has visto peleas entre compañeros?					
h) ¿Has visto alumnos con armas dentro del colegio? (cuchillo, pistola, etc.)					
i) ¿Has visto peleas con armas dentro del colegio?					
j) ¿Has sabido de algún compañero tuyo al que le hayan robado algo en el colegio?					
k) ¿Has sabido de algún compañero tuyo al que le hayan roto o dañado algo suyo a propósito? (por ejemplo que le hayan rayado el cuaderno o le rompan la mochila, etc.)					
l) ¿Has sabido de alumnos que consuman drogas dentro del colegio?					
3) DURANTE ESTE AÑO, ¿cada cuánto te ha pasado a ti alguna de las siguientes cosas en tu colegio?					
	Nunca	1 vez	2 ó 3 veces	4 ó 5 veces	6 ó más veces
a) ¿Te ha pasado que quisiste participar de algún juego o actividad pero no pudiste porque tus compañeros no te dejaron ?					
b) ¿Has hecho algo que no querías hacer debido a la presión o amenaza de uno o varios de tus compañeros?					
c) ¿Te han insultado compañeros tuyos? (ofendiéndote o diciéndote garabatos, etc.)					
d) ¿Te ha pasado que uno o varios compañeros tuyos te amenazaran con hacerte daño ?					

e) ¿Te ha pasado que compañeros tuyos se burlaran de ti por alguna característica física tuya o por tu forma de ser? (por ejemplo, por tu peso, tu color de piel, la música que escuchas, etc.)					
f) ¿Te ha pasado que uno varios de tus compañeros te agredieran físicamente? (golpeándote o empujándote, etc.)					
g) ¿Has sido agredido por uno o varios compañeros tuyos con armas ? (cuchillo, pistola, etc.)					
h) ¿Te han robado dentro del colegio?					
i) ¿Te ha pasado que uno o varios compañeros tuyos te ofrecieran drogas dentro del colegio?					
4) DURANTE ESTE AÑO, ¿cada cuánto <u>has hecho tú</u> alguna de las siguientes cosas?					
	Nunca	1 vez	2 ó 3 veces	4 ó 5 veces	6 ó más veces
a) ¿Has impedido que algún compañero tuyo participe de juegos o actividades porque te cae mal o solo para molestarlo?					
b) ¿Has obligado a algún compañero más débil que tú a hacer cosas que no quiere hacer? (para probarlo o simplemente para burlarte de él)					
c) ¿Has insultado a algún compañero tuyo? (ofendiéndolo o diciéndole garabatos)					
d) ¿Has amenazado a un compañero tuyo con hacerle daño ?					
e) ¿Te has burlado de algún compañero tuyo por alguna característica física suya o por su forma de ser? (por ejemplo, por su peso, altura, color de piel, forma de hablar, etc.)					
f) ¿Has agredido a un compañero más débil que tú? (golpeándolo, pegándole un "charchetazo" en la cabeza o empujándolo, etc.)					
g) ¿Has peleado con algún compañero tuyo?					
h) ¿Has llevado armas al colegio? (cuchillo, pistola, etc.)					
i) ¿Has usado un arma para pelear con uno o varios compañeros en el colegio?					
j) ¿Has robado algo dentro del colegio?					
k) ¿Has roto o dañado algo dentro del colegio a propósito? (pueden ser cosas de tus compañeros o					

cosas del colegio)					
l) ¿Has consumido drogas en el colegio?					
III. Las siguientes preguntas se refieren a la relación que tienen entre los alumnos y los profesores y demás adultos que trabajan en tu colegio					
5) EN GENERAL, ¿cómo dirías que es la relación entre los alumnos y los profesores en tu colegio?	Muy mala	Mala	Más o menos	Buena	Muy buena
6) EN GENERAL, ¿cómo dirías que es la relación entre los alumnos y los demás adultos que trabajan en el colegio, aparte de los profesores? (director, inspector, personal de aseo, etc.)	Muy mala	Mala	Más o menos	Buena	Muy buena
7) DURANTE ESTE AÑO, ¿cada cuánto has visto o has sabido que pase alguna de las siguientes cosas en tu colegio?					
	Nunca	1 vez	2 ó 3 veces	4 ó 5 veces	6 ó más veces
a) ¿Has visto a compañeros tuyos insultando a profesores? (diciéndoles garabatos, etc.)					
b) ¿Has visto a compañeros tuyos amenazando a profesores con hacerles daño ?					
c) ¿Has visto a algún compañero tuyo agrediendo a un profesor? (golpeándolo, empujándolo, etc.)					
d) ¿Has visto a profesores insultando a compañeros tuyos (diciéndoles garabatos, etc.)					
e) ¿Has visto a profesores amenazando a compañeros tuyos con hacerles daño ?					
f) ¿Has visto a algún profesor tuyo agrediendo a un alumno? (pegándole, empujándolo, etc.)					
8) DURANTE ESTE AÑO, ¿cada cuánto te ha pasado a ti alguna de las siguientes cosas en tu colegio?					
	Nunca	1 vez	2 ó 3 veces	4 ó 5 veces	6 ó más veces
a) ¿Algún profesor tuyo te ha insultado o dicho garabatos?					
b) ¿Algún profesor tuyo te ha amenazado con hacerte daño ?					

c) ¿Algún profesor tuyo te ha agredido físicamente? (golpeándote o empujándote, etc.)					
9) DURANTE ESTE AÑO, ¿cada cuánto <u>has hecho tú</u> alguna de las siguientes cosas?					
	Nunca	1 vez	2 ó 3 veces	4 ó 5 veces	6 ó más veces
a) ¿Has insultado a algún profesor tuyo? (ofendiéndolo o diciéndole garabatos, etc.)					
b) ¿Has amenazado a algún profesor tuyo con hacerle daño ?					
c) ¿Has agredido a algún profesor tuyo? (empujándolo o golpeándolo)					
d) ¿Has agredido con armas a algún profesor tuyo?					
IV. Finalmente te haremos preguntas por la relación entre los adultos que trabajan en el colegio y con los apoderados					
10) EN GENERAL, ¿cómo dirías que es la relación entre los adultos de tu colegio? (profesores, director, inspector, personal de aseo, etc.)	Muy mala	Mala	Más o menos	Buena	Muy buena
11) EN GENERAL, ¿cómo dirías que es la relación entre los adultos que trabajan en tu colegio y los apoderados?	Muy mala	Mala	Más o menos	Buena	Muy buena
12) DURANTE ESTE AÑO, ¿cada cuánto <u>has visto o has sabido</u> que pase alguna de las siguientes cosas en tu colegio?					
	Nunca	1 vez	2 ó 3 veces	4 ó 5 veces	6 ó más veces
a) ¿Has visto a adultos que trabajen en tu colegio insultándose entre ellos? (diciéndose garabatos, etc.)					
b) ¿Has visto a adultos que trabajen en tu colegio agredándose ? (golpeándose, empujándose, etc.)					
13) Finalmente, ¿puedes decirme cuán sincero fuiste al responder este cuestionario?	Para nada sincero	Poco sincero	Mediana mente sincero	Bastante sincero	Total mente sincero
Muchas gracias por tu colaboración.					

Anexo N°3: Consentimientos Informados Programa *PreVE*

Carta tipo para Asentimiento Informado para Centro de Alumnos

Asentimiento Informado

Yo _____ Rut: _____
_____ en mi calidad de representante del Centro de Alumnos del establecimiento _____, declaro estar en conocimiento que los estudiantes de 4° básico a IV° medio han sido invitados a participar en la Encuesta sobre Convivencia Escolar para Alumnos¹⁵ que forma parte del proceso de diagnóstico del Programa de Prevención de Violencia Escolar que está implementando el establecimiento educacional.

Estoy en conocimiento que en el estudio los estudiantes responderán una encuesta *on-line*: Encuesta sobre Convivencia Escolar para Alumnos.

Declaro haber sido informado que la participación de los estudiantes es **voluntaria** y la información registrada **será confidencial**, ya que el cuestionario se responderá de forma **anónima**.

Estoy en conocimiento que la información obtenida será usada sólo con fines de diagnóstico y evaluación y, el desarrollo de mejores estrategias de prevención de la violencia escolar para la Comunidad Educativa.

Firma representante
Centro de Alumnos

¹⁵ Encuesta pertenece a Fundación Paz Ciudadana: Varela, Tijmes y Farren (2010). Para más información visite: www.pazciudadana.cl

Curso: _____

Comuna/Ciudad: _____

Fecha: _____

Carta tipo para Consentimiento Informado para Centro de Padres y Apoderados

Consentimiento Informado

Yo _____ Rut: _____
_____ en mi calidad de representante del Centro de Padres y Apoderados del establecimiento _____, declaro estar en conocimiento que los estudiantes de 4° básico a IV° medio han sido invitados a participar en la Encuesta sobre Convivencia Escolar para Alumnos ¹⁶ que forma parte del proceso de diagnóstico del Programa de Prevención de Violencia Escolar que está implementando el establecimiento educacional.

Estoy en conocimiento que en el estudio los estudiantes responderán una encuesta on-line: Encuesta sobre Convivencia Escolar para Alumnos.

Declaro haber sido informado que la participación de los estudiantes es **voluntaria** y la información registrada **será confidencial**, ya que el cuestionario se responderá de forma **anónima**.

Estoy en conocimiento que la información obtenida será usada sólo con fines de diagnóstico y evaluación y, el desarrollo de mejores estrategias de prevención de la violencia escolar para la Comunidad Educativa.

Firma representante
Centro de Padres y Apoderados

¹⁶ Encuesta pertenece a Fundación Paz Ciudadana: Varela, Tijmes y Farren (2010). Para más información visite: www.pazciudadana.cl

Comuna/Ciudad: _____

Fecha: _____

Carta tipo para Consentimiento Informado para Director(a)

Consentimiento Informado

Yo _____, Rut: _____
_____ en mi calidad de Director(a) del establecimiento _____, declaro estar en conocimiento que los estudiantes de 4° básico a IV° medio han sido invitados a participar en la Encuesta sobre Convivencia Escolar para Alumnos¹⁷ que forma parte del proceso de diagnóstico del Programa de Prevención de Violencia Escolar que está implementando el establecimiento escolar. Entiendo que en esta actividad los estudiantes responderán una encuesta sobre la frecuencia con que han observado, sufrido y/o ejercido conductas violentas durante el año en curso.

Estoy en conocimiento que en el estudio los estudiantes responderán una encuesta on-line: Encuesta sobre Convivencia Escolar para Alumnos.

Declaro haber sido informado que la participación de los estudiantes es **voluntaria** y la información registrada **será confidencial**, ya que el cuestionario se responderá de forma **anónima**.

Estoy en conocimiento que la información obtenida será usada sólo con fines de diagnóstico y evaluación y, el desarrollo de mejores estrategias de prevención de la violencia escolar para la Comunidad Educativa.

Firma Director(a)

¹⁷ Encuesta pertenece a Fundación Paz Ciudadana: Varela, Tijmes y Farren (2010). Para más información visite: www.pazciudadana.cl

Comuna/Ciudad: _____

Fecha: _____

Anexo N° 4: Información cualitativa establecimientos educacionales intervenidos

Código colegios	Información general					Información por eje de gestión PreVE			
	Equipo de convivencia	Acciones previas al PreVE	Rol director/a	Rol Encargado de convivencia (EC)	Rol Coordinador PreVE (CP)	Eje 1 Disciplina Formativa	Eje 2 Sistema de información	Eje 3 Prevención Situacional	Eje 4 Prevención Selectiva e Individual
G11	Sin equipo de convivencia definido, se trabajó principalmente con orientador e inspectoría. No existía equipo de convivencia antes del PreVE. No se realizaron reuniones periódicas.	No	No participaba	Activa, sin delegar acciones, sobrepasada, conflictos internos con el colegio.	CP lideraba.	Reglamento de convivencia: Se actualiza el 2do año. Ejercicio sólo con docentes. No se trabajó expectativas de comportamiento positivos.	Se aplica encuesta pre-post. No se logra implementar sistema de derivación a inspectoría	Se realizó análisis físico-situacional. No se logró implementar SAAC solo se capacitó	Charlas de redes de apoyo.
G12	Sin equipo de convivencia definido, se trabajó principalmente con equipo directivo. Si existía equipo de convivencia antes del PreVE. Si se realizaron reuniones periódicas.	Si	Lidera el equipo	Activa, alineada con directora, quién lideraba era la directora.	CP trabaja con directora.	Reglamento de convivencia: Se actualiza el primer año. Ya incluía mayor parte de medidas. Se construyen principalmente protocolos faltantes. Se trabajó expectativas de comportamiento positivos con reconocimientos asociados a valores institucionales.	Se aplica encuesta pre-post. Sí se logra implementar sistema de derivación a inspectoría	Se realizó análisis físico-situacional e implementar estrategias. Capacitación, incorporación de elementos SAAC y monitoreo del sistema.	Guías de trabajo específicas para alumnos suspendidos o que cometieron agresiones
G13	Equipo de convivencia conformado por: 2 docentes, 2 estudiantes, 2 orientadores, 1 asistente de la educación, inspector y 2 apoderados. No existía equipo de convivencia antes del PreVE. Si se realizaron reuniones periódicas.	No	visaba y monitoreaba	EC y orientadora, ambas muy proactivas, empoderadas del rol	Parte liderando CP y termina EC lideraba acciones del programa, y CP solo apoyaba.	Reglamento de convivencia: Al principio sin actualizar. Se incorporan exigencias obligatorias y mirada formativa. Proceso colectivo de revisión y socialización (participan todos los estamentos). Si se trabajó expectativas de comportamiento positivos con reconocimientos asociados a valores institucionales.	Se aplica encuesta pre-post. No se logra implementar sistema de derivación a inspectoría	Se realizó análisis físico-situacional e implementar estrategias. Capacitación, incorporación de elementos SAAC y monitoreo del sistema	Sí. Talleres cyberbullying (2do ciclo básico). Guías de trabajo específicas para alumnos suspendidos o que cometieron agresiones. Observaciones: Durante 2013 el colegio no contaba con EC, ya que se encontraba con licencia y luego con prenatal. En 2014 dividen Orientación en Básica y Media, siendo ambas muy proactivas

G14	Equipo de convivencia conformado por: orientador, inspector, 1 apoderado, 2 docentes, 1 asistente de la educación, 1 estudiante. No existía equipo de convivencia antes del PreVE. Si se realizaron reuniones periódicas.	No	Visaba y monitoreaba	Proactiva, muy interesada en convivencia, eficiente.	Parte CP trabajando a la par con EC y termina EC lideraba acciones del programa y CP solo apoyaba.	Reglamento de convivencia: Al principio sin actualizar. Se incorporan exigencias obligatorias y mirada formativa. Proceso colectivo de revisión y socialización (participan todos los estamentos). Se trabajó expectativas de comportamiento positivos con reconocimientos asociados a valores institucionales.	Se aplica encuesta pre-post. Sí se logra implementar sistema de derivación a inspectoría	Se realizó análisis físico-situacional e implementar estrategias. Capacitación, incorporación de elementos SAAC y monitoreo del sistema.	Si. Trabajos con guías de valores en todos los cursos. Uso de guías de reflexión con alumnos que cometieron agresión.
G15	Equipo de convivencia definido, conformado por: orientador, directora, UTP, inspector, 1 asistente de la educación, 1 docente y 1 estudiante. No existía equipo de convivencia antes del PreVE. Si se realizaron reuniones periódicas.	Sí	Activo, monitoreaba.	Activa, receptiva a propuestas.	Al principio CP lideraba y luego trabaja a la par con el EC.	Reglamento de convivencia: Al principio sin actualizar. Se incorporan exigencias obligatorias y mirada formativa. Proceso colectivo de revisión y socialización (participan todos los estamentos). Si se trabajó expectativas de comportamiento positivos con reconocimientos asociados a valores institucionales.	Se aplica encuesta pre-post. Se construye un sistema para levantar indicadores cuantificables que no solo incluía derivaciones a inspectoría (no todas) sino además las anotaciones de libros de clases.	Se realizó análisis físico-situacional e implementar estrategias. Capacitación, incorporación de elementos SAAC y monitoreo del sistema	Guías de trabajo específicas para alumnos suspendidos o que cometieron agresiones
G16	Sin equipo de convivencia definido, se trabajó principalmente con director, orientador e inspector. No existía equipo de convivencia antes del PreVE. No se realizaron reuniones periódicas.	Si	Genera espacios para intervenir.	Activo, pero poco interés con el programa el primer año.	A la par entre EC y CP.	Se actualiza el segundo año del PreVE, participando CP y orientador. Si se trabajó expectativas de comportamiento positivos con reconocimientos asociados a valores institucionales.	Se aplica encuesta pre-post. Se construye un sistema para levantar indicadores cuantificables que no solo incluía derivaciones a inspectoría (no todas) sino además las anotaciones de libros de clases.	Se realizó análisis físico-situacional e implementar estrategias. No se logró implementar SAAC, sólo capacitar.	<u>No</u> hay información formalmente registrada sobre estrategias de prevención implementadas.
G17	Sin equipo de convivencia definido, se trabajó principalmente con orientadora. No existía equipo de convivencia antes del PreVE. Si se realizaron reuniones periódicas.	Si	Apoyaba acciones levantadas por el Programa.	EC activa, sin delegar acciones, sobrepasada, conflictos internos con colegio.	CP lideraba	El reglamento de convivencia se actualiza 2do año incluyendo protocolos obligatorios. Participa CP y orientadora. Si se trabajó expectativas de comportamiento positivos con reconocimientos asociados a valores institucionales.	Se aplica encuesta pre-post. No se logra implementar sistema de derivación a inspectoría	Se realizó análisis físico-situacional e implementaron estrategias. No se logró implementar SAAC.	Actividades (charlas, talleres) para cursos con otras redes de apoyo
G18	Sin equipo de convivencia definido, se trabajó principalmente con el orientador y la	No	No participaba	No tenía interés por el programa, pasivo, presentó	CP lideraba actividades	El reglamento de convivencia se actualizó con el PreVE a puertas cerradas entre el CP y la corporación municipal. Se trabajó	Se aplica encuesta pre-post. No se logra implementar sistema de derivación a inspectoría	<u>No</u> se realizó análisis físico-situacional. No se logró implementar SAAC	<u>No</u> hay información formalmente registrada sobre estrategias de prevención implementadas

	corporación Municipal. No existía equipo de convivencia antes del PreVE. No se realizaron reuniones periódicas.			licencia larga el primer año.		expectativas de comportamiento positivos con reconocimientos positivos de manera esporádica.			
GI9	Equipo de convivencia definido, conformado por: 2 docentes, 1 asistente de la educación, 1 apoderado, 2 estudiantes. No existía equipo de convivencia antes del PreVE. Si se realizaron reuniones periódicas.	Si	Visaba, pero al margen.	involucrada en programa pero pasiva, dispersa	CP lideraba.	Reglamento de convivencia: Al principio sin actualizar. Se incorporan exigencias obligatorias y mirada formativa. Proceso colectivo de revisión y socialización (participan todos los estamentos). Si se trabajó expectativas de comportamiento positivos con reconocimientos asociados a valores institucionales.	Se aplica encuesta pre-post. Se construye un sistema para levantar indicadores cuantificables que no solo incluía derivaciones a inspectoría (no todas) sino además las anotaciones de libros de clases.	Se realizó análisis físico-situacional e implementar estrategias. Capacitación, incorporación de elementos SAAC y monitoreo del sistema.	Sí. Taller cyberbullying 2do ciclo básico, charlas RPA y drogas. Guías de trabajo específicas para alumnos suspendidos o que cometieron agresiones
GI10	Sin equipo de convivencia definido, se trabajó principalmente con el departamento de orientación, inspectoría y UTP. No existía equipo de convivencia antes del PreVE. Si se realizaron reuniones periódicas.	No	No participaba	Activa, pero sin peso en equipo directivo, comprometida con el programa.	Al principio CP lideraba, luego se logró trabajar a la par con el EC., al final EC lideraba acciones del programa y CP solo apoyaba.	Al principio sin actualizar el reglamento de convivencia. Se incorporan exigencias obligatorias y mirada formativa. Proceso colectivo de revisión y socialización (participan todos los estamentos). Si se trabajó expectativas de comportamiento positivos con reconocimientos asociados a valores institucionales.	Se aplica encuesta pre-post. Se elaboró un sistema de registro con las anotaciones de los libros de clases.	Se realizó análisis físico-situacional e implementar estrategias. No se logró implementar SAAC solo se capacitó.	Sí. Trabajo guías valores por curso, taller buen trato con 5to bás, 4to y 7mo.
GI11	Equipo de convivencia definido, se trabajó con todo el equipo directivo (director, inspectores, UTP y orientadora). Si existía equipo de convivencia antes del PreVE. Si se realizaron reuniones periódicas.	Si	Lideraba	Proactiva, líder, empoderada de su rol.	EC lideraba acciones del programa, CP apoyaba.	Reglamento de convivencia: Se actualiza incluyendo mirada formativa y protocolos. Participa todo el equipo de gestión. Se trabajó expectativas de comportamiento positivos con reconocimientos esporádicos.	Se aplica encuesta pre-post. No se logra implementar sistema de derivación a inspectoría	Se realizó análisis físico-situacional e implementar estrategias. No se logró implementar SAAC solo se capacitó.	Si. Talleres buen trato (5to a 8vo)
GI12	Sin equipo de convivencia definido, se trabajó principalmente con el orientador. No existía equipo de convivencia antes del PreVE. Si se realizaron reuniones periódicas.	Si	Sólo monitoreo.	Proactiva, autónoma.	Al comienzo a la par entre EC y CP, al final EC lideraba acciones del programa y CP solo apoyaba.	Reglamento de convivencia: Se actualiza el 2do año. Ejercicio sólo con docentes. Si se trabajó expectativas de comportamiento positivos con reconocimientos esporádicos.	Se aplica encuesta pre-post. Se construye un sistema para levantar indicadores cuantificables que no solo incluía derivaciones a inspectoría (no todas) sino además las anotaciones de libros de clases.	Se realizó análisis físico-situacional e implementar estrategias. No se logró implementar SAAC solo se capacitó.	Guías de trabajo específicas para alumnos suspendidos o que cometieron agresiones

G113	Sin equipo de convivencia definido, se trabajó principalmente con el departamento psicosocial e inspectoría. No existía equipo de convivencia antes del PreVE. Si se realizaron reuniones periódicas.	Si	Indica acciones a realizar y visa propuestas del equipo.	Pasiva, sin liderar procesos, sin involucrarse en programa.	CP lideraba más al principio, luego a la par con inspectora general, luego liderada inspectora	Reglamento de convivencia: Al principio sin actualizar. Se incorporan exigencias obligatorias y mirada formativa. En la revisión sólo participaron docentes. Si se trabajó expectativas de comportamiento positivos con reconocimientos asociados a valores institucionales.	Se aplica encuesta pre-post. Se elaboró un sistema de registro con las anotaciones de los libros de clases.	Se realizó análisis físico-situacional e implementar estrategias. Capacitación, incorporación de elementos SAAC y monitoreo del sistema.	Talleres en cursos específicos, charlas con profesores. Seguimiento con cada profesor jefe. Acciones con padres. Acciones de reflexión (trabajo comunitario) con alumnos con faltas. Guías de trabajo específicas para alumnos suspendidos o que cometieron agresiones
-------------	---	----	--	---	--	--	---	--	--