



**VIOLENCIA ESCOLAR. EVALUACION DE LOS EFECTOS DE UN
PROGRAMA DE PREVENCION EN UN ESTABLECIMIENTO DE
EDUCACION MUNICIPAL.**

**Tesis para optar a Grado de Magister en Trabajo Social y Políticas Sociales.
Universidad de Concepción.**

CAROLINA YOLANDA FERNANDEZ ARANEDA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

AÑO 2018

**VIOLENCIA ESCOLAR. EVALUACION DE LOS EFECTOS DE UN
PROGRAMA DE PREVENCION EN UN ESTABLECIMIENTO DE
EDUCACION MUNICIPAL**

CAROLINA YOLANDA FERNANDEZ ARANEDA



DIRECTORA DE TESIS:

DRA. DAISY VIDAL GUTIERREZ

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

DIRECCION DE POSTGRADO

Tesis realizada en el Programa de Magíster en Trabajo Social y Políticas Sociales del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción.

“VIOLENCIA ESCOLAR. EVALUACION DE LOS EFECTOS DE UN PROGRAMA DE PREVENCION EN UN ESTABLECIMIENTO DE EDUCACION MUNICIPAL”

Profesora Guía: Dra. Daisy Vidal Gutiérrez.

Profesora Asociada, Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales. Doctora en Salud Mental, Universidad de Concepción.

Ha sido aprobada por la siguiente Comisión Evaluadora:

Sra. Olga Mora Mardones

Profesora Asociado Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales. Magíster en Comunicación Social, Universidad de Chile. Doctorando en Ciencias de la información©, Universidad Pontificia de Salamanca, España.

Sra. Claudia Paz Pérez Salas

Profesora Asistente. Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales. Psicóloga, Universidad de Santiago. Doctora en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Directora Programa Magister: Dra. Daisy Vidal Gutierrez.

Profesora Asociada Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales. Doctora en Salud Mental, Universidad de Concepción.

Ciudad Universitaria, marzo de 2018

Dedicatoria

A mi hijita Daniela Jesús

A mí amado Daniel

Especiales Agradecimientos

A Dios

A mi familia

A mí querida profesora Daisy



Gracias por el apoyo incondicional!!!

Tabla de contenidos

Índice de tablas	vii
Índice de gráficos	x
Resumen	xi
Abstract	xi
Introducción	1
CAPITULO I: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	2
1.1 Planteamiento del problema	3
1.2 Fundamentación	9
CAPITULO II: MARCOS DE ESTUDIO	14
2.1 Marco Teórico	15
2.2 Marco Conceptual	22
2.3 Marco Empírico	36
CAPITULO III: OBJETIVOS E HIPÓTESIS DEL ESTUDIO	40
3.1 Objetivos del estudio	41
Objetivo General	
Objetivos Específicos	
3.2 Hipótesis estudio	42
CAPITULO IV: METODOLOGIA	43
4.1 Tipo de estudio	44
4.2 Universo	44
4.3 Muestra	44
4.4 Unidad de análisis y Unidad de Observación	46
4.5 Variables centrales de la investigación	47
4.6 Fuentes y técnicas de recolección de datos	47
4.7 Instrumentos de recolección de información	47
4.8 Procedimiento	51

CAPITULO V: RESULTADOS	57
5.1 Descripción de la población estudiada	59
5.2 Descripción y análisis Variable Violencia	61
5.3 Prueba de hipótesis, mediciones intra grupos	69
5.4 Prueba de hipótesis, mediciones inter grupos	78
5.5 Descripción y análisis Variable Rendimiento	86
5.6 Descripción y análisis Variable Autoestima general en estudiantes	89
5.7 Correlaciones	93
CAPITULO VI: CONCLUSIONES	94
6.1 Conclusiones	95
6.2 Limitaciones	100
6.3 Sugerencias	101
Referencias Bibliográficas	102
Anexos	106
Anexo 1: Ítems de cada sub-categoría, perteneciente a la variable violencia	107
Anexo 2: Autorización George Sugai, EEUU	109
Anexo 3: Autorización Paz Educa	111
Anexo 4: Calendarización Semanal	113
Anexo 5: Consentimiento Informado	116
Anexo 6: Encuesta sobre convivencia escolar para alumnos/as	117

Índice de Tablas

Tabla 1	<i>Elementos Básicos PBS</i>	28
Tabla 2	<i>Detalle de componentes por eje de gestión</i>	31
Tabla 3	<i>Conformación de la Muestra por Grupo control y Grupo tratamiento</i>	46
Tabla 4	<i>Cronograma aplicación programa de mitigación violencia escolar</i>	53
Tabla 5	<i>Temario Semanal aplicación Programa Paz Educa</i>	54 – 55
Tabla 6	<i>Descripción de la población de estudio, según grupo control y grupo tratamiento</i>	59
Tabla 7	<i>Estadísticos descriptivos de la variable Violencia, puntuaciones generales en medidas antes y después, para grupo control y grupo tratamiento</i>	61
Tabla 8	<i>Estadísticos descriptivos, de las sub-categorías de violencia, en las medidas antes y después para el grupo control y grupo tratamiento</i>	63
Tabla 9	<i>T test de las diferencias intra grupos en sus mediciones antes y después para la variable Violencia, según grupo control y grupo tratamiento</i>	69
Tabla 10	<i>T test de las diferencias intra grupos en sus mediciones antes y después para las sub-categorías de la variable Violencia, según grupo control y grupo tratamiento</i>	70
Tabla 11	<i>T test de las diferencias intra grupos en sus mediciones antes y después para los ítems de la sub-escala Violencia Escolar, según grupo control y grupo tratamiento</i>	72
Tabla 12	<i>T test de las diferencias intra grupos en sus mediciones antes y después para los ítems de la sub-escala Violencia Adultos, según grupo control y grupo tratamiento</i>	74
Tabla 13	<i>T test de las diferencias intra grupos en sus mediciones antes y después para los ítems de la sub-escala Relación, según grupo control y grupo tratamiento</i>	75

Tabla 14	<i>T test de las diferencias intra grupos en sus mediciones antes y después para los ítems de la sub-escala Conductas Graves, según grupo control y grupo tratamiento</i>	76
Tabla 15	<i>Diferencias obtenidas en mediciones inter grupo para la variable violencia, en puntuaciones antes y después, según grupo control y grupo tratamiento</i>	78
Tabla 16	<i>Diferencias obtenidas en las sub-categorías de la variable violencia, en mediciones inter grupo, en puntuaciones antes y después, según grupo control y grupo tratamiento</i>	79
Tabla 17	<i>Diferencias obtenidas en mediciones inter grupo, en puntuaciones antes y después para cada uno de los ítems de la sub-escala Violencia Escolar, según grupo control y grupo tratamiento</i>	80
Tabla 18	<i>Diferencias obtenidas en mediciones inter grupos en puntuaciones antes y después para cada uno de los ítems de la sub-escala Violencia Adultos, según grupo control y grupo tratamiento</i>	82
Tabla 19	<i>Diferencias obtenidas en mediciones inter grupos en puntuaciones antes y después para cada uno de los ítems de la sub-escala Relaciones, según grupo control y grupo tratamiento</i>	84
Tabla 20	<i>Diferencias obtenidas en mediciones inter grupos en puntuaciones antes y después para cada uno de los ítems de la sub-escala Conductas Graves, según grupo control y grupo tratamiento</i>	85
Tabla 21	<i>Estadísticos descriptivos de la variable Rendimiento Académico en sus mediciones antes y después, para el grupo control y grupo tratamiento</i>	86
Tabla 21.1	<i>Distribución porcentual de la variable rendimiento académico, obtenido en las puntuaciones antes y después, para el grupo control y grupo tratamiento</i>	87
Tabla 22	<i>T test de las diferencias intra grupos en sus mediciones antes y después para la variable Rendimiento Académico, según grupo control y grupo tratamiento</i>	88
Tabla 23	<i>Diferencias obtenidas en mediciones inter grupos en puntuaciones</i>	88

antes y después para la variable Rendimiento Académico, según grupo control y tratamiento

Tabla 24	<i>Estadísticos descriptivos de la variable Autoestima, puntuaciones generales en las medidas antes y después, para el grupo control y grupo tratamiento</i>	89
Tabla 24.1	<i>Clasificación de la variable Autoestima, en mediciones antes y después, para el grupo control y tratamiento</i>	90
Tabla 25	<i>T test de la variable Autoestima en los estudiantes intra grupos, en pruebas antes y después para el grupo control y grupo tratamiento</i>	91
Tabla 26	<i>Diferencias obtenidas en mediciones inter grupos en puntuaciones antes y después para la variable Autoestima, según grupo control y tratamiento</i>	91
Tabla 27	<i>Regresión Lineal para la variable Violencia Escolar con Autoestima general del estudiante y Rendimiento Académico en sus medidas iniciales y finales, para el grupo control y tratamiento</i>	93



Índice de Gráficos

Grafico 1	<i>Bloxplot variable violencia, medida inicial y final para grupo control y grupo tratamiento</i>	62
Grafico 2	<i>Bloxpot sub-categoría Violencia Escolar, medida inicial y final para grupo control y grupo tratamiento</i>	65
Grafico 3	<i>Bloxpot sub-categoría Violencia Adultos, medida inicial y final para grupo control y grupo tratamiento</i>	66
Grafico 4	<i>Bloxpot sub-categoría Relación, medida inicial y final para grupo control y grupo tratamiento</i>	67
Grafico 5	<i>Boxplot sub-categoría conductas graves de la variable violencia, medida inicial y final para grupo control y grupo tratamiento</i>	68

Índice de Figuras

Figura 1	<i>Modelo del programa Paz Educa</i>	30
-----------------	--------------------------------------	----



Resumen

La presente investigación persigue como objetivo evaluar la efectividad de un programa de mitigación de la violencia escolar en un establecimiento educacional municipal de la comuna de San Pedro de la Paz. Se evaluó el programa con un diseño cuasi experimental con pre y pos test y grupo control. El grupo experimental se conformó por 91 estudiantes entre 5° y 8° año básico. El grupo control se conformó con 94 estudiantes entre 5° y 8° año básico, ambos a través de procedimiento aleatorio simple. Los instrumentos utilizados fueron: Encuesta sobre convivencia escolar para alumnos/as de Paz Ciudadana y Escala de Autoestima de Rosenberg. Los resultados mostraron que disminuyeron los niveles de violencia observada en contextos escolares, violencia escolar, relaciones y conductas graves en el grupo tratamiento.

Palabras Clave: Violencia Escolar – Prevención - Programa

ABSTRAC

The objective of this research is to evaluate the effectiveness of a program to mitigate school violence in a municipal educational establishment in the San Pedro de la Paz district. The program was evaluated with a quasi-experimental design with pre and post test and control group. The experimental group was formed by 91 students between 5th and 8th grade. The control group was formed with 94 students between 5th and 8th grade, both through simple random procedure. The instruments used were: Survey on school coexistence for students of Paz Ciudadana and Scale of Self-esteem of Rosenberg. The results showed that the levels of violence observed in school contexts, school violence, relationships and serious behaviors in the treatment group decreased.

Key words: School Violence - Prevention – Program

Introducción

En la actualidad, el sistema educacional chileno está enfrentando el gran desafío de disminuir la violencia escolar en los establecimientos educacionales. Este desafío propuesto va más allá de reducir el número de actos violentos que se producen al interior y fuera del aula de clases. La idea es desarrollar propuestas integrales que permitan la prevención de estos hechos.

Existe una gran gama de experiencias de planes exitosos en la materia que reportan que estos planes no solo deben considerar a los estudiantes “altamente disruptivos”, sino que deben involucrar a toda la comunidad escolar, sus estudiantes, profesores, asistentes de la educación, apoderados, directivos (Paz Ciudadana, 2009).

El presente diseño de investigación tiene por objetivo *evaluar la efectividad de un programa de prevención de violencia escolar en un establecimiento educacional de la comuna de San Pedro de la Paz.*

El informe se organiza en capítulos. En el primer capítulo se da cuenta de la problemática a investigar, de la magnitud del fenómeno y de las justificaciones para su pronta intervención. En un segundo capítulo se presentan los marcos de estudio, que detallan teórica y empíricamente sobre lo realizado para mitigar la violencia escolar en las aulas, además de sugerir iniciativas exitosas para su prevención. En el tercer capítulo y siguiente, se presenta los objetivos de la investigación y la metodología que se utilizará para su concreción. Luego un apartado denominado procedimientos, en el que se da cuenta de las acciones que se realizaron en el plan de mitigación de la violencia escolar. En el quinto capítulo se presentan los resultados de la investigación, para luego, en el siguiente capítulo, presentar la discusión y limitaciones de la investigación.

Finalmente se presenta la bibliografía revisada y los anexos de la investigación.

**CAPITULO I:
FORMULACION DEL PROBLEMA**



Capítulo I: Formulación del problema

1.1 Planteamiento del problema

La Violencia Escolar es un fenómeno presente en sus distintos niveles en gran parte de los establecimientos educacionales del país (Varela, 2011). Variadas han sido las investigaciones que describen sus causas y consecuencias para los/las estudiantes, docentes y para la comunidad educativa en general.

Dada la complejidad y severidad que este fenómeno adquiere para la población escolar, el proceso de aprendizaje -para quienes lo sufren- se ve seriamente alterado. La fundación para la superación de la pobreza citado en Paz Ciudadana (2009) refiere que el 44.3% de los de jóvenes del quintil I y un 29.6% del quintil II no egresaron de la educación media, agravando más las brechas de equidad e igualdad en materia educativa. Entre otras cifras se encuentran algunos de los casos escolares que abandonan el sistema educacional con ocasión de haber sido víctimas de la violencia escolar (Paz Ciudadana, 2009).

Se entiende por Violencia Escolar a un “Fenómeno que abarca todas las actividades y acciones que causan dolor o lesiones físicas o psíquicas a las personas que actúan en el ámbito escolar, o que persiguen dañar los objetos que se encuentran en dicho ámbito” (Hurrelmann 1999, citado por Tijmes 2012).

Varela (2011) menciona que para la Organización mundial de la salud “La violencia escolar puede ser entendida como toda aquella acción incluida dentro del ámbito de influencia de la escuela que por acto directo u omisión, ya sea en grado de amenaza o efectivo, tiene la intencionalidad de dañar al otro o que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte o daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”.

Para la Unicef (2011), la Violencia escolar es aquella que se produce en el marco de los vínculos propios de la comunidad educativa y en el ejercicio de los roles de quienes la conforman: padres y apoderados, estudiantes, docentes, directivos.

En las definiciones anteriormente mencionadas se destaca que si bien no hay un concepto unificado de lo que es la violencia escolar, todas comparten el hecho que hay intencionalidad de producir daño y que se producen en el ámbito escolar (Tijmes, 2012).

Autores como Fingermann, (2010) mencionan que éstas causas son compartidas con las que provocan la violencia en la sociedad en su conjunto, provocando reacciones violentas que son imitadas por los niños, niñas y adolescentes. Si esta situación la transferimos al aula, la violencia surge por elementos como las concepciones culturales de la violencia, los factores socioeconómicos, la vida familiar de los estudiantes y el entorno sociocultural de ellos (Unesco, 2006) y se asocia a estudiantes con baja autoestima y rendimiento escolar insuficiente, ocasionándoles frustración y haciéndolos responder agresivamente.

Por ello, la Unesco (2006) refiere que NO hacer nada contra la violencia en las escuelas, es un hecho que puede traer repercusiones que seguirán afectando a los niños, niñas y adolescentes a lo largo de toda su vida. Ninguna forma de violencia se justifica y toda violencia se puede evitar.

Varela (2011) menciona que es necesario asumir una mirada holística, para los procesos de intervención en ésta temática, el que debe incorporar una perspectiva ecológica del desarrollo humano. El autor señala que existen tres tipos de programas de intervención que deben actuar de forma combinada y entre los cuales encontramos:

- Los centrados en la promoción y prevención, que buscan identificar los factores de riesgo y protectores presentes en la comunidad educativa;
- Los centrados en la lógica de prevención en salud, en los que se interviene en los niveles primarios, secundarios y terciarios de la prevención, desarrollando estrategias universales dirigidas a toda la comunidad educativa, a través de trabajo grupal con estudiantes identificados como en riesgo y con apoyo focalizado e individual a estudiantes, según corresponda;
- y aquellos programas que promueven la capacitación docente como eslabón de todo tipo de prevención, estableciendo normas de conducta compartidas y aplicadas e incorporando también a los padres y apoderados.

Olweus (2005) menciona que si bien se han propuesto un gran número de sugerencias sobre programas, tratamientos e intervenciones para combatir la violencia escolar, no todas estarían enfocadas en su disminución o incluso serían hasta contraproducentes. Sumándole a ello, que no existe documentación sistemática de evaluaciones, lo que dificulta saber cuáles son los programas o medidas que realmente funcionan. En el año 2004 Olweus realizó un meta - análisis que incluyó 400 programas de intervención de violencia y encontró que: solamente 10 de ellos lograrán efectos positivos en un grupo de estudiantes, los que se proyectaron al menos a un año. En el año 2002, Gottfredson también realizó un meta – análisis que incluyó a 178 programas, encontrando que las estrategias que tenían efectos positivos eran aquellas que tenían innovaciones permanentes, con programas que clarificaban y comunicaban las normas de conducta de los estudiantes y que estaban centrados en la instalación de competencias sociales (Gottfredson 2002, citado en Varela 2011).

A raíz de lo anterior, en la actualidad se han establecido estándares para evaluar los efectos de los programas de prevención general. Un ejemplo en esta línea es lo que plantea Przybylsky (2008) refiriendo que las revisiones sistemáticas

de evaluaciones de programas son los mejores vehículos para identificar lo que realmente funciona. El autor refiere como un muy buen método el desarrollado por Larry Sherman y colegas, en la Universidad de Maryland en Estados Unidos, denominado “Escala Maryland” la cual permite establecer un ranking de los estudios de evaluación de programas y de sus resultados. Entendiendo que a mayor puntaje el programa daría cuenta de un mejor control de factores externos que explican los resultados evidenciados, por tanto de los reales efectos. El autor menciona que cualquier evaluación que incorpore estos elementos permitirá señalar los efectos de un programa, y que cada vez más se deberían incluir en los programas de Violencia Escolar.

Todo lo comentado anteriormente, lleva a hipotetizar que una *Buena Intervención en Violencia Escolar* es aquella que se basa en identificar y organizar las prácticas escolares, especialmente las dirigidas a aquellos estudiantes que presentan problemas importantes de conducta. Promoviendo así, una escuela saludable, centrada en el apoyo y desarrollo integral de sus estudiantes (Przybylsky, 2008).

Turnbull et al (2002) propone abordar la problemática de la violencia escolar, a través de un programa de “Apoyo Conductual Positivo” (PBS) y lo refiere como una ciencia aplicada que utiliza los sistemas de educación y rediseño del medio ambiente para mejorar la calidad de vida de las personas y minimizar el problema de comportamiento, en este caso de los estudiantes. Su singularidad radica en el hecho que integra las siguientes características: - cambio de estilo de vida, - una perspectiva de esperanza de vida, - la validez ecológica - la participación de las partes interesadas, - la vigencia social, - el cambio de sistemas, - la intervención multidisciplinaria, - el énfasis en la prevención y múltiples perspectivas teóricas. Varela (2011) precisa lo anterior en cuatro subsistemas para el actuar: 1) nivel escolar, 2) sala de clases, 3) individuo – familia y 4) comunidad. La lógica de este programa se orienta a promover normas de convivencia – expectativas de conducta – desarrollo de habilidades sociales y de mejor supervisión de los espacios físicos del colegio, refuerzo de las normas al

interior del aula y en forma conjunta con toda la comunidad educativa, además de realizar intervenciones individuales y de generar y fortalecer alianzas con la comunidad y la familia.

En este escenario, docentes, estudiantes y comunidad educativa juegan un rol fundamental para combatir la violencia escolar. La vinculación de estos actores en los distintos espacios de la escuela, permitirá que se fomente el acceso a la enseñanza y la participación de los estudiantes en ella, favoreciendo la integración, la diversidad, la igualdad de oportunidades y la no discriminación. Así también, el promover prácticas pedagógicas participativas y centradas en el estudiante y crear un entorno de aprendizaje seguro, son dos de los elementos fundamentales para que tenga lugar el aprendizaje o, sumado a lo anterior, el respeto de los derechos humanos propicia el desarrollo social y emocional del niño garantizando, su dignidad humana y sus libertades fundamentales, que son necesarias para que los estudiantes desarrollen todo su potencial (Unesco, 2006).

Dado que las causas de la violencia en la escuela presentan numerosas facetas, para eliminarla hay que tomar medidas que abarquen múltiples aspectos e involucren a todos los miembros de la comunidad escolar de manera integral. Los padres de familia, los trabajadores sociales, los líderes comunitarios y las instituciones deben trabajar mancomunadamente con los estudiantes, los docentes y los administradores (Unesco, 2006).

La educación es una herramienta fundamental para cambiar patrones culturales que condonan la violencia contra los niños. Así, la defensa del derecho del niño contra todas las formas de violencia es responsabilidad de todos y tiene como uno de sus componentes fundamentales las medidas educativas y especialmente, aquellas que se orientan a prevenir “toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual contra la infancia”, de conformidad con lo establecido en el Artículo 19 de la Convención y el marco conceptual que plantea el Estudio Mundial sobre la Violencia contra los Niños (Unicef, 2011).

La educación no solo promoverá la adquisición de habilidades como la prevención y la solución pacífica de los conflictos, sino también valores sociales y éticos”. “crear un entorno educativo seguro, sano, integrado y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo, a fin de favorecer un excelente aprendizaje y niveles bien definidos de rendimiento para todos”. Teniendo claro que los estudiantes obtienen mejores resultados educativos en un ambiente escolar positivo en el que se sienten aceptados por sus profesores y compañeros (Unesco, 2007).



1.2 Fundamentación

Las comunidades educativas son lugares de aprendizaje, en sus aulas y también en todos los otros espacios que contempla. Estas comunidades están configuradas por una serie de elementos formales e informales que van desde los rituales, rutinas, espacios asignados a determinados objetivos, la presencia o ausencia de afecto en el trato, la forma de abordaje de las situaciones ante la sanción, las posibilidades que tienen los estudiantes de expresión frente a los docentes y apoderados, la acogida o rechazo que cualquiera de la comunidad educativa encuentre frente a sus propuestas o inquietudes, las formas de enseñanza, los estilos de aprendizaje, entre otros. Elementos que van dando forma y señales respecto de la calidad de la convivencia escolar de esta institución particular (Mineduc, 2015).

La convivencia escolar debe ser aquella que abarque desde las relaciones sociales hasta las formas de proceder al interior de las comunidades educativas. Es un elemento transversal al que hacer educativo, entendiendo que no es algo estático, sino que es una *construcción colectiva y dinámica*, sujeta a modificaciones conforme varían las interrelaciones de los actores en el tiempo. No puede ser entendida como algo inmóvil, estático, ni como un ideal a lograr. “La convivencia escolar constituye una compleja red de relaciones sociales, que se desarrollan, mueven y mutuan cotidianamente”. Es un fenómeno social, cotidiano, dinámico y complejo, que se expresa y construye en y desde la interacción que se vive entre los distintos actores de la comunidad educativa, que comparten un espacio social que va creando y recreando la cultura escolar propia de ese establecimiento (Mineduc, 2015).

La convivencia escolar es concebida como un factor situacional que inhibe la violencia escolar que se produce en las aulas y que por ende disminuye los niveles de clima y sana convivencia entre los estudiantes. El informe de violencia escolar en America Latina y el Caribe. Superficie y Fondo de Unicef 2011, reporta que “aún hay escuelas donde se registran dinámicas que vulneran los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño. Por ejemplo, se siguen reportando casos de castigos corporales, así como de maltrato emocional y abuso sexual. También se observa una tendencia creciente del acoso entre pares –agravado por el uso del internet– e inclusive de agresiones de estudiantes (sobre todo varones) y, en algunos casos, de padres contra maestros y autoridades educativas” (Unicef, 2011).

En el año 2006, se difundió el Estudio Mundial sobre la Violencia contra los Niños, presentado ante la Asamblea General de las Naciones Unidas, el cual puso en evidencia que los derechos humanos de miles de niños, niñas y adolescentes se violan de manera grave, incesante e impune, en la familia, las escuelas, las instituciones de protección y de justicia, las comunidades y los lugares de trabajo. Esta realidad, presente en todos los países del mundo, refleja los enormes desafíos que deben enfrentar los Estados y las sociedades para hacer realidad la Convención sobre los Derechos del Niño en todas sus dimensiones (Unesco, 2006). Además reconoce que la violencia contra los niños, niñas y adolescentes en las escuelas y centros de aprendizaje se perpetra a través de formas de violencia física o psicológica que pueden ser realizadas por profesores, personal de las instituciones educativas –con o sin aprobación de las autoridades gubernamentales– y, en algunos casos, por otros niños.

Si el mundo quiere alcanzar los objetivos de la Educación para Todos, se ha de prestar atención al problema de la violencia en los contextos de aprendizaje. Un ambiente educativo libre de violencia es fundamental para promover el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, en particular asegurando la educación para niños de todas las edades y sin discriminación de ninguna índole. Esta aproximación tiene sustento jurídico en la Convención sobre los derechos del niño (CDN, 1989), que reconoce que el derecho a la educación con igualdad de oportunidades para todos los niños debe promover el pleno desarrollo de este hasta el máximo de sus potencialidades y promover la no violencia en las escuelas.

Al referirnos a Chile y su abordaje del fenómeno, se puede dar cuenta que no ha estado exento en la búsqueda de estrategias para la intervención.

La Superintendencia de Educación, recibe alrededor de 3.400 denuncias anuales sobre maltrato escolar (Bassaletti & González, 2015). Estos se cruzan con lo que devela la encuesta nacional de prevención, agresión y acoso escolar del 2011, realizada por el Ministerio de educación. Se incluyó a 228.883 estudiantes de 8vo básico distribuidos en 5.855 establecimientos educacionales, con un instrumento anónimo e individual, que tuvo una tasa de respuesta de 99.7%. Las conclusiones fueron las siguientes:

- 1 de cada 5 estudiantes afirma que son muy comunes las amenazas u hostigamientos entre sus compañeros.¹
- 1 de cada 10 estudiantes reporta haber sido víctima de acoso escolar (bullying) y sentirse afectado por esta situación. Un 25% de ellos lo vive diariamente.

¹ Sería interesante conocer la Experiencia de la Escuela Municipal los Molinos de los Ángeles, pues es uno de los 10 Establecimientos Municipales con menor agresión y acoso escolar (Mineduc, 2011).

- 1 de cada 5 estudiantes señala que con frecuencia ocurren robos y destrozos en su establecimiento. Incluso un 5% (cifra que equivale a 11.400 estudiantes de 8º básico aprox.) reporta que en su establecimiento hay agresiones con armas.
- La mitad de los encuestados declara que los directivos y docentes no perciben las situaciones de acoso escolar. Sin embargo, el 75% señala que intervienen cuando éstas son percibidas.
- En los establecimientos donde existe mayor agresión escolar, obtienen peores resultados en el SIMCE de Lectura y Matemática.
- Más de un 70% de los establecimientos cuenta con diversas estrategias y acciones, en los ámbitos formativos y normativos, que permiten prevenir la agresión y acoso escolar.

En este escenario, cabe señalar al menos tres factores por los cuales es relevante prevenir la violencia escolar (Mertz, 2006).

1. La violencia dificulta el aprendizaje de alumnos y alumnas, existiendo evidencia que las escuelas sin problemas de violencia son las más efectivas académicamente, y viceversa. Esto es ratificado en los resultados del SIMCE 2012, los cuales destacan que aquellos estudiantes que asisten a establecimientos clasificados con baja agresión tienen mejores resultados en las pruebas SIMCE (Ministerio de Educación, 2013).

2. La violencia en la escuela causa daños físicos y psicológicos a sus víctimas, constituyendo una vulneración de derechos a temprana edad. Existe evidencia de consecuencias tales como: baja autoestima, ansiedad, falta de confianza, depresión, problemas sicosomáticos y rechazo (poca motivación) para ir al colegio (Bassaletti & González, 2015).

3. El involucramiento de menores en hechos de violencia escolar es descrito como un factor de riesgo que incrementa las posibilidades de emprender trayectorias de vida problemáticas (Bassaletti & González, 2015).

Por todo lo dicho anteriormente, buscar estrategias que permitan disminuir los episodios de violencia escolar en los establecimientos educacionales, es el camino por el cual Chile y el mundo debe seguir transitando. La aplicación de programas de promoción y prevención de violencia escolar debe volverse más masivo en las escuelas, y por ende con evaluaciones continuas y permanentes en el tiempo, que nos permitan encontrar luces orientadoras de cambios y nuevos desafíos.

Es en ese contexto, que se incorpora esta investigación, buscando a través de un programa de mitigación de violencia escolar disminuir los índices de violencia escolar e indagar como éstos impactan en variables como rendimiento académico y autoestima general de los estudiantes.





CAPITULO II:
MARCOS DE ESTUDIO

Capítulo II: Marcos de Estudio

2.1 Marco Teórico

A lo largo de los siglos se ha analizado el origen del comportamiento y expresiones agresivas del ser humano (Palomero & Fernández, 2001). Diversas disciplinas como la psicología, la sociología, la neurología y la antropología han intentado dar explicación al fenómeno de la violencia escolar. Como también una serie de autores, que enuncian modelos explicativos que sustentan la agresión.

Desde una mirada psicológica, Palomero et al (2001) destacan a:

- Freud (1973) explica la agresión como una reacción ante la frustración de la satisfacción de la libido. El autor además refiere que Freud en los años 30 concluye que la cultura y la agresión posee un alto nivel de relación, por esta razón propone que se deben impartir límites claros para contener las manifestaciones del ser humano.
- Eibesfeldt (1993) desde el estudio del comportamiento animal, entiende la agresión como un fenómeno psicosocial que puede ser modificado a través de la educación y por la influencia de la sociedad.
- Berkowitz (1969) desde la línea de la Frustración – Agresión, plantea que no solo la frustración generaría actos agresivos, sino que existen también otras condiciones o dispositivos que la estimulan.
- Skinner (1953) afirma desde la línea de la Agresión y condicionamiento instrumental que la agresividad se aprende y se mantiene a través del tiempo pues esta se aprende a muy temprana edad y con estímulos positivos y aprobación de la sociedad. Lo que provocaría que el individuo repita estos procedimientos agresivos, para conseguir la misma aprobación.

- Bandura (1984) refiere que los actos agresivos están recompensados socialmente, los que en presencia de otros individuos que aprueban la conducta provocará el aumento de sus actos, generalizando de esta forma el modelado. Además refiere que “El aprendizaje por imitación da origen a un modelo de conducta, ya que cuando el modelo es agresivo y recompensado los niños son más agresivos, es decir, para Bandura los actos agresivos se aprenden gracias a un proceso de modelado”

Desde una mirada sistémica, Martín-Baró (2005) citado en Palomero et al (2001), señalan que “los seres humanos no somos seres arrojados al vacío, vivimos y formamos parte de una historia, nos movemos en una situación y circunstancia. Actuamos sobre las redes de múltiples vinculaciones sociales”. El autor además menciona que dependerá del contexto social y situacional en el que se desenvuelven las personas, conduciéndolos a actuar de forma agresiva o violenta. Siendo estos contextos cruzados por los individuos, familias, comunidades y sociedad.

La Unicef (2006) refiere que la violencia no puede ser explicada por factores individuales o aislados. Éste fenómeno es resultado de un sistema y que este es multicausal. Y es aquí donde se destaca el aporte realizado por Bronfrenbrenner (1987) a través de su *Modelo Ecológico*. Proponiendo una perspectiva compuesta por un conjunto de estructuras en niveles diferentes, donde cada uno de esos niveles es contenido por uno mayor. El autor denomina los niveles en *microsistema*, *el mesosistema*, *el exosistema* y *el macrosistema*. Además refiere que el microsistema constituye el nivel más inmediato en el que se desarrolla el individuo (usualmente la familia); menciona que corresponde al patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado en el que participa.

El mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente;

Al exosistema lo integran contextos más amplios que no incluyen a la persona como sujeto activo; pero en los que se producen hechos que afectan lo que ocurre en los entornos en los que la persona si está incluida

Al macrosistema lo configuran la cultura y la subcultura en la que se desenvuelve la persona y todos los individuos de su sociedad y que afectan o pueden afectar transversalmente a los sistemas de menor orden.

Todos los niveles del modelo ecológico propuesto dependen unos de otros y, por lo tanto, se requiere de una participación conjunta de los diferentes contextos y de una comunicación entre ellos.

En el año 1994, el autor, en conjunto con Cesi. J (1994) modifican la teoría original e incorporan la concepción de desarrollo humano, que en el transcurso de la vida despliega una serie de procesos que derivan de las personas incluyendo las genéticas y del ambiente, con continuidad y permanencia que se da en el tiempo. Siendo un elemento fundamental de este proceso “la empíria”, la experiencias que vivimos a través del tiempo.

Por todo lo anteriormente precisado, se puede afirmar que las escuelas son un sistema complejo e integrado desde un conjunto de estructuras económicas y sociopolíticas que configuran la sociedad. En las escuelas, se producen amplias conexiones y dependencias en sus cuatro grandes esferas. Por ello el problema de la violencia escolar es imposible de resolver desde lo concreto o individual, por el contrario, se presenta la necesidad de una intervención sistémica y ecológica, que permita permear las aulas con respuestas efectivas que disminuyan el fenómeno. Y es en este escenario donde los docentes juegan un rol fundamental para combatir la violencia escolar. La vinculación de estos actores en los distintos espacios de la escuela, permitirá que se fomente el acceso a la enseñanza y la participación de los estudiantes en ella, favoreciendo la integración, la diversidad, la igualdad de oportunidades y la no discriminación (Casanova, 2013).

Autoestima y violencia escolar

Ortega et al (2001) mencionan que la Autoestima es un concepto considerado como uno de los más ámbiguos y discutidos en el ámbito de la psicología, siendo homologado con acepciones como autoaceptación, autoajuste, autovaloración, autoconcepto, entre otros. Los autores refieren que es un constructo hipotético que representa el valor relativo que las personas se atribuyen o creen que los demás individuos le atribuyen (Ortega, Mínguez & Rodes, 2001).

Complementan lo dicho refiriendo que en todas las definiciones de autoestima, aparece identificado claramente que ésta tiene un origen social, que es aprendida a través de la interacción social con personas significativas: padres, amigos, profesores, entre otros; y que no es un aprendizaje centrado en una etapa específica del ciclo vital, por el contrario “permanece siempre abierta mientras estemos en contacto con los demás, y nuestras conductas puedan ser valoradas como positivas y negativas”. Por lo que los autores concluyen que el individuo construye su autoestima a partir de sus experiencias y que éstas serían una de las condiciones indispensable para la construcción individual y personal del concepto.

Rosenberg (1965) define a la autoestima como una actitud positiva o negativa hacia un objeto en particular, el sí mismo. El autor la entiende como un fenómeno actitudinal creado por fuerzas sociales y culturales, creándose en un proceso de comparación que involucra valores y discrepancias (Gongora & Casullo, 2009).

Además se menciona que el nivel de autoestima de las personas se relaciona con la percepción del sí mismo en comparación con los valores personales. Estos valores fundamentales han sido desarrollados a través del proceso de socialización. En la medida que la distancia entre el si mismo ideal y el si mismo real es pequeña, la autoestima es mayor. Por el contrario, cuanto mayor es la distancia, menor será la autoestima, aun cuando la persona sea vista

positivamente por otros (Rosenberg 1965 citado en Rojas-Barahona, Zegers, & Föster, 2009).

Ahora bien, al relacionar la autoestima como un fenómeno actitudinal y de percepción de si mismo, con la probabilidad de mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje a través del rendimiento escolar, autores como Gonzalez-Pumariega & otros (1996) señalan “la necesidad de crear y probar modelos complejos en los que se tenga en cuenta la interacción entre cognición y motivación en el contexto escolar, puesto que ambos factores operan conjuntamente para crear las condiciones óptimas de aprendizaje y rendimiento académico”. Refieren que para aprender es necesario: (a) que el alumno sea cognitivamente capaz de enfrentarse a las tareas de aprendizaje y (b) que se encuentre motivacionalmente orientado hacia el aprendizaje o, al menos, hacia la resolución efectiva de dichas tareas (Núñez & González-Pumariega, 1996).

Los autores refieren que hay diversas investigaciones recientes que ponen de manifiesto que la implicación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente autocompetente, es decir, cuando confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje (Miller, Behrens & Greene, 1993 citado en Nuñez & Gonzalez 1996), influyendo directa y positivamente sobre el rendimiento académico de los estudiantes (Nuñez Perez & otros, 1998).

Rendimiento Académico y violencia escolar

Entenderemos por rendimiento académico lo referido por Jiménez (2000) citado por Espinoza (2010) quien postula que es un “nivel de conocimientos demostrado en un área ó materia comparado con la norma de edad y nivel académico”. El autor refiere que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo la simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los estudiantes no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa. Además nos refiere que si pretendemos conceptualizar el rendimiento académico a partir de su evaluación, es necesario considerar no solamente el desempeño individual del estudiante sino *la manera como es influido por el grupo de pares, el aula ó el propio contexto educativo*. En este sentido Cominetti & Ruiz (1997) citado en Espinoza (2010) refieren “que se necesita conocer qué variables inciden ó explican el nivel de distribución de los aprendizajes, planteando que: “las expectativas de familia, docentes y los mismos alumnos con relación a los logros en el aprendizaje reviste especial interés porque pone al descubierto el efecto de un conjunto de prejuicios, actitudes y conductas que pueden resultar beneficiosos ó desventajosos en la tarea escolar y sus resultados”, asimismo que: “*el rendimiento de los alumnos es mejor, cuando los maestros manifiestan que el nivel de desempeño y de comportamientos escolares del grupo es adecuado*”.

Strauss (2002) menciona que el maltrato escolar, físico y emocional, que los estudiantes reciben pueden afectar el rendimiento académico y reflejarse “en notas pobres y bajas tasas de graduación” muy en concordancia con lo referido por la Fundación para la superación de la pobreza en 2006, donde se plantea que el fenómeno de la violencia escolar es una de las causales de la salida de niños, niñas y adolescentes del sistema escolar (Paz Ciudadana, 2009).

Trianes (2000) agrega que este fenómeno puede generar reacciones tan adversas, de pánico, memoria repetida del episodio y falta de concentración, que se correlacionan directamente con sentimientos de depresión, baja autoestima y dificultades escolares (Cava, Buelga, Musitu & Murgui, 2010).

No obstante, Knight 1991 refiere que las clases que se caracterizan por altos niveles de implicancia tanto de los estudiantes, como de los docentes producirá afiliación grupal, orden, organización e innovación por parte del docente, lo que esta positivamente asociado con actitudes de los estudiantes hacia asignaturas como la ciencia (Espinoza, 2010).

Por todo lo mencionado anteriormente, es preciso destacar la relevancia que tiene el intervenir en este fenómeno, de forma organizada, coherente y donde participe toda la comunidad escolar. La importancia de este tema no sólo radica en el valor de un ambiente libre de agresiones para mejorar las condiciones de aprendizaje, sino que la sana convivencia es un imperativo para una vida democrática sólida y saludable (Madriaza, sin fecha).

2.2 Marco Conceptual

Desde las últimas décadas del siglo pasado, las interacciones que se producen en las escuelas se han conformado con una problemática social presente en el debate nacional chileno. El Ministerio de educación en el año 2000 ya formulaba los lineamientos y orientaciones para el abordaje de la convivencia escolar a través de la “*Política de convivencia escolar hacia una educación de calidad para todos*” (Mineduc, 2002), donde su principal objetivo era aprender a vivir juntos. Así, esta política cumplirá una función orientadora y articuladora del conjunto de acciones que los actores emprenden y emprenderán a favor de la formación en valores de convivencia: respeto por la diversidad; participación activa en la comunidad; colaboración; autonomía y solidaridad”

En el año 2004 se publica el documento “*Convivencia Escolar: Metodologías de trabajo para las escuelas y liceos. Comprometidos por la calidad de la educación*” y el año siguiente el texto es reeditado y distribuido bajo el título de “Metodologías de trabajo para el mejoramiento de la calidad de la convivencia” (Mineduc, 2004)

Magendzo et al, (2012) nos reporta que en forma paralela a esto Grasty, Quintana, Majlis & Cía. (2008) citado en Alvarado et al (2008) hace público el informe: “El bullying y sus implicancias jurídicas”, solicitado por la Fundación Pro Bono. Este informe tiene por propósito exponer el aspecto jurídico y “...delimitar las responsabilidades que le incumben a las familias, los colegios, el Ministerio de educación... y otros agentes relevantes a nivel social en su prevención, control y desarrollo”. Este material también es refundido, se modifica en algunos temas, se eliminan algunos fragmentos e incorporan otros; El nuevo texto es publicado bajo el título “El bullying y sus implicancias legales: manual para los colegios”, firmado por la Corporación Nacional de Colegios Particulares y la Fundación Pro-Bono (Alvarado, Cruz & de la Maza, 2010).

En el mes de septiembre del año 2010, el Ministro de educación de la época Joaquín Lavín, informa que el gobierno pondrá urgencia a la Ley sobre bullying (Emol.cl, 6/9/2010) y tres días después da a conocer el documento titulado Reglamento tipo de convivencia escolar (Mineduc, 2010). Se indica que este documento será entregado a todos los establecimientos escolares con el fin de prevenir las acciones de intimidación. El documento fue elaborado por el Ministerio de Educación en conjunto con la Fundación Pro Bono, para luego, al año siguiente, contar con la promulgación de la ley sobre violencia escolar que tiene por objeto *“propiciar un clima escolar que promueva la buena convivencia de manera de prevenir todo tipo de acoso escolar”*, Gobierno de Chile (Septiembre, 2011) Ley 20.536 Sobre violencia escolar.

El documento clasifica la violencia e identifica a sus posibles actores *“Revestirá especial gravedad cualquier tipo de violencia física o psicológica, cometida por cualquier medio en contra de un estudiante integrante de la comunidad educativa, realizada por quien detente una posición de autoridad, sea director, profesor, asistente de la educación u otro, así como también la ejercida por parte de un adulto de la comunidad educativa en contra de un estudiante”*, Gobierno de Chile (Septiembre, 2011) Ley 20.536 Sobre violencia escolar.

Y además advierte *“Si las autoridades del establecimiento no adoptaren las medidas correctivas, pedagógicas o disciplinarias que su propio reglamento interno disponga, podrán ser sancionadas de conformidad con lo previsto en el artículo 16 de este cuerpo legal”*, Gobierno de Chile (Septiembre, 2011) Ley 20.536 Sobre violencia escolar.

Muy de la mano con la definición conceptual que realiza el ministerio de educación en Chile, la Organización Mundial de la salud se refiere al fenómeno como “toda aquella acción incluida dentro del ámbito de influencia de la escuela que por acto directo u omisión, ya sea en grado de amenaza o efectivo, tiene la intencionalidad de dañar al otro o que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte o daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (Varela, 2011), enunciación que servirá de guía al presente estudio.

Programa Apoyo al comportamiento positivo PBS

Lo referido por Horner, Sugai, & Anderson (2010) del Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) que traducido al español se enuncia “Apoyo del Comportamiento Positivo” en adelante PBS, refieren que es un enfoque de sistemas para el establecimiento de la cultura social y de apoyo para el refuerzo de comportamientos necesarios para todos los niños, niñas y adolescentes en una escuela, que dentro de sus fines considera la disminución del fenómeno de la violencia escolar en los establecimientos educacionales, entre otros. En Chile este modelo fue aplicado de forma piloto por la Fundación Paz Ciudadana, quien elabora el Programa “Paz Educa”, basándose en el modelo PBS. Este programa (PBS) fue creado en el año 1992 por el instituto de comportamiento violento y destructivo (ivdB) de la Universidad de Oregon en Estados Unidos.

Siguiendo con los lineamientos centrales del PBS, los autores refieren que una forma de satisfacer necesidades académicas como el rendimiento escolar, necesidades sociales y de comportamiento como la autoestima general de los estudiantes entre otras, este tipo de modelos de múltiple nivel, es uno de los más utilizados (Horner, Sugai, & Lewis, 2015).

Según lo mencionado por Varela (2011), este tipo de programas corresponde a los centrados en la lógica de prevención en salud, en los que se interviene en los niveles primarios, secundarios y terciarios de la prevención, desarrollando estrategias universales dirigidas a toda la comunidad educativa, a través de trabajo grupal con estudiantes identificados como en riesgo y con apoyo focalizado e individual a estudiantes, según corresponda;

El PBS es considerado como una aproximación para identificar y organizar prácticas escolares efectivas, especialmente dirigidas a aquellos estudiantes que presentan problemas significativos de conducta. Constituye una forma de trabajar con las escuelas, asumiendo que prevenir la violencia escolar no es algo aislado, sino que requiere un abordaje integral, promoviendo un clima institucional favorable, en conjunto con todos sus actores y estamentos (Turnbull, G. Carr, Dunlap, H. Horner & L. Koegel, 2002). Sugai et al (2000) plantean que para abordar la violencia escolar se requiere de la implementación de intervenciones y sistemas de apoyo a la *conducta positiva de los estudiantes*, de manera de promover un cambio significativo en ellos. Estos mismos autores plantean que un programa que aborde la violencia escolar debe contener:

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

Así también, postulan que hay cuatro elementos fundamentales que sirven de apoyo en la implementación del PBS:

1. Se establecen resultados esperados que están relacionados con un logro académico y una competencia social.

2. Se manejan datos e información para orientar la toma de decisiones.
3. Las prácticas que se implementan están basadas en evidencias, las que permiten que los estudiantes logren metas conductuales.
4. Hay un sistema de apoyo para todos los educadores, de manera que aumenten su competencia para asumir su rol educativo y puedan llevar a cabo intervenciones de una forma precisa y sostenible en el tiempo. (Sugai & otros, 2000)

De acuerdo a lo anteriormente descrito, los autores recomiendan a los equipos ejecutores de las escuelas:

1. Utilizar datos que puedan obtenerse fácilmente y que estén disponibles (por ejemplo: anotaciones del libro de clases)
2. Lograr que el proceso de selección de información sea simple.
3. Monitorear permanentemente el proceso de recolección, evaluando la información pertinente para ser evaluada.
4. Dar a conocer los datos recolectados para realizar análisis eficientes de la información con la comunidad escolar.
5. Desarrollar prácticas de trabajo planificadas con regularidad, con el objetivo de revisar los datos recolectados y tomar decisiones.
6. Utilizar diferentes datos relacionados con los problemas de conducta
7. Clarificar entre disciplina del aula y disciplina administrativa. (infracciones de las reglas de la escuela) (Sugai & otros, 2000).

Por tanto, el PBS es un modelo de prevención de violencia escolar que centra su foco en toda la cultura escolar donde la enseñanza y la promoción de conductas pro-sociales son prioritarias para todos los estudiantes y para todos los miembros de la comunidad escolar. Con tres niveles de prevención; primario, secundario y terciario, que tienen sus orígenes en la salud pública y sus estrategias de prevención de enfermedades.

El modelo propone comenzar el trabajo en el nivel primario donde incluye intervenciones en toda la clase, la cual va directamente dirigida a los estudiantes, involucrando a todo el personal escolar y cubriendo todas las rutinas de la escuela, centrandó su atención en la enseñanza y refuerzo en la aparición de comportamientos pro-sociales deseados por los estudiantes.

En el segundo nivel incorpora intervenciones destinadas a complementar el nivel uno, de mayor intensidad, dirigidas a estudiantes que presentan permanente riesgo de presentar problemas de comportamiento y que necesitan más atención para lograr el éxito escolar.

Y en el tercer nivel incorpora dispositivos para los estudiantes que no han respondido a los dos niveles mencionados anteriormente, centrándose en intervenciones individuales de apoyo intensivo integral por cada estudiante que lo requiera.



Tabla 1
 Título: Elementos Básicos PBS

Nivel de Prevención	Elementos Básicos
Primario	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enseñanza de habilidades sociales 2. Disciplina positiva y proactiva. Definición de expectativas de comportamientos claros y creados con la participación de estudiantes. 3. Enseñanza de expectativas de comportamiento en la escuela. Difusión de sanciones claramente definidas para los problemas de comportamiento. 4. Supervisión y monitoreo efectivo 5. Sistema de refuerzos positivos 6. Disciplina firme, justa y correctiva.
Secundario	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enseñanza intensiva de habilidades sociales 2. Programa de automanejo 3. Apoyo académico intensivo 4. Construcción de sistema para incrementar la comunicación hogar / escuela 5. Difusión de estrategias de primer nivel de forma permanente
Terciario	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enseñanza intensiva de habilidades sociales 2. Planes de manejo individual del comportamiento 3. Capacitación y colaboración con los padres 4. Colaboración de múltiples servicios de la red 5. El uso de consecuencias negativas o de seguridad si es necesarias (sanción)

Fuente: Horner, Sugai, & Lewis, 2015

En resumen, los autores refieren que el PBS es un enfoque de apoyo a la comunidad educativa, basado en la evidencia de intervenciones, no es un plan de estudios rígido; Es un modelo orientado a la prevención de conductas y comportamientos que busca maximizar el comportamiento académico y social de todos los estudiantes. Realizando hincapié en los sistemas de organización de la comunidad escolar, la capacidad de realizar intervenciones eficaces y el monitoreo permanente de las acciones que puedan llevar a la escuela al éxito de sus estudiantes (Supports, 2010).

Además consideran que la gestión eficaz del aula y la disciplina escolar son esenciales para apoyar el proceso de enseñanza – aprendizaje, lo que aumenta las probabilidades de mejorar el rendimiento escolar del estudiante y su autoestima (Horner, Sugai & Lewis, 2015).

Aplicación del PBS en Chile: Paz Educa

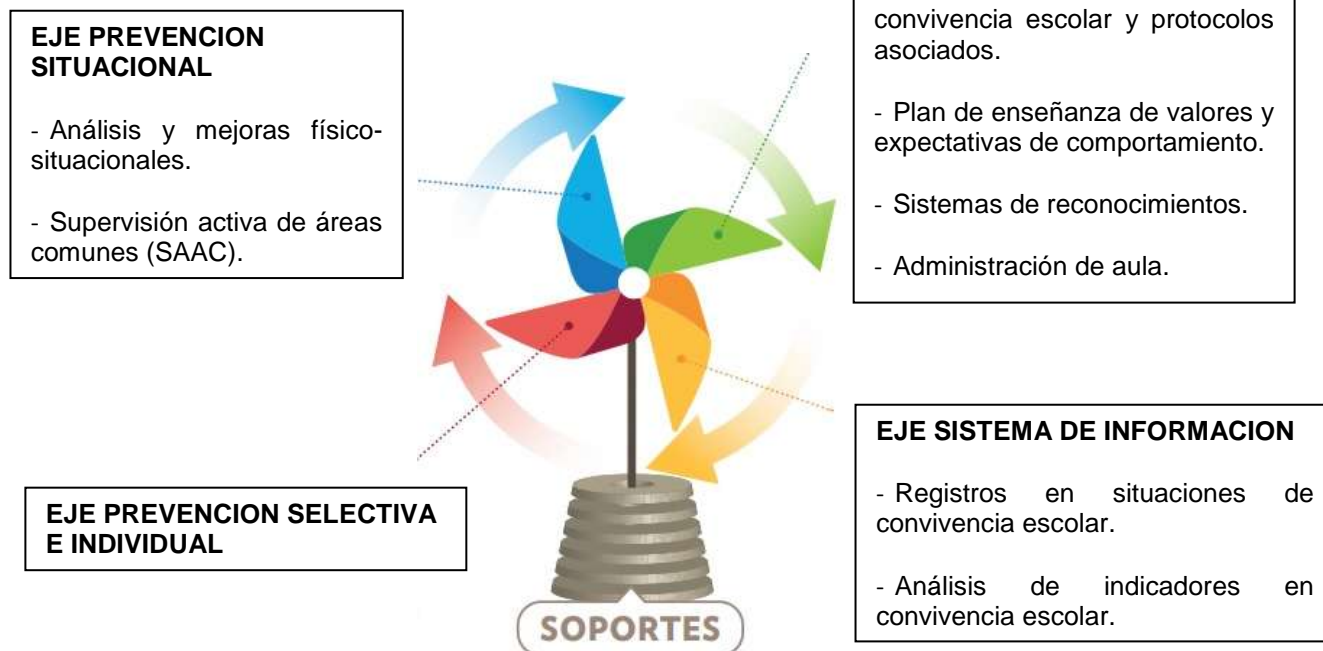
Desde el año 2005, la Fundación Paz ciudadana basándose en el modelo Positive Behavior Supports (PBS), elabora el Programa Paz Educa. El programa fue adaptado y ejecutado a modo de piloto en tres establecimientos en la comuna de Puente Alto entre 2005 y 2006 (Varela, Tijmes & Sprague, 2009); El programa se implementó nuevamente en el período 2007- 2008, esta vez en las comunas de Recoleta y Huechuraba, versión en la cual incorporaron elementos propios de la realidad local, tales como la articulación de las redes de apoyo municipales y/o externas del colegio (Bassaletti & González, 2015).

En estas experiencias, la Fundación Paz Ciudadana trabaja con los lineamientos originales del PBS, tales como la prevención universal, selectiva e individual; los reconocimientos; los sistemas de información; el análisis físico-situacional y la supervisión activa de áreas comunes.

El modelo Paz Educa, consta de 4 ejes de gestión de la convivencia escolar: a) Disciplina formativa, b) sistema de información, c) prevención selectiva e individual, d) prevención situacional (Ver figura 1).

Figura 1

“Título: Modelo del programa Paz Educa”



Fuente: Bassaletti & González, 2015.

Cada uno de estos ejes está formado por componentes, los cuales – a su vez – agrupan acciones que realiza la comunidad educativa en el marco de la convivencia escolar. En la tabla 2 se describen los componentes de cada eje de gestión. (Bassaletti & González, 2015):

Tabla 2

Título: Detalle de componentes por eje de gestión

Ejes de Gestión	Componentes
Disciplina formativa	a.1 Sensibilización, información e intervenciones universales en convivencia y violencia escolar.
	a.2 Actualización del Manual de convivencia escolar y protocolos asociados.
	a.3 Plan de enseñanza de valores y expectativas de comportamiento.
	a.4 Sistema de reconocimiento
	a.5 Administración de aula
Sistema de información	b.1 Registros de situaciones en convivencia escolar.
	b.2 Análisis de indicadores en convivencia escolar.
Prevención selectiva e individual	c.1 Diseño, implementación y evaluación de estrategias de prevención selectiva.
	c.2 Diseño, implementación y evaluación de estrategias de prevención individual.
	c.3 Contacto y articulación con redes de apoyo para intervenciones selectivas e individuales.
Prevención situacional	d.1 Análisis y mejoras físico – situacionales
	d.2 Supervisión activa de áreas comunes

Fuente: Bassaletti & González, 2015.

El enfoque de Escuelas Promotoras de la Salud aplicado a la violencia escolar

El enfoque de Escuelas Promotoras de la Salud (EPS), tiene como finalidad proporcionar a las generaciones futuras conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para promover y cuidar de su propia salud, la de su familia y de su

comunidad, y crear y mantener ambientes de estudio y trabajo y comunidades saludables (Cerqueira, 2003).

Este enfoque fue difundido en el año 1995 por la Organización Panamericana de la Salud en el continente Americano. Es una estrategia de promoción de la salud en el ámbito escolar que se fundamenta en el desarrollo articulado y sinérgico de tres componentes principales:

- Educación para la salud con enfoque integral.
- Creación y mantenimiento de entornos y ambientes saludables.
- Provisión de servicios de salud, nutrición sana y vida activa (OPS, 2003)

“Las Escuelas Promotoras de la Salud inculcan el sentido de responsabilidad social en niños, niñas y jóvenes, desarrollando en ellos y ellas la capacidad de resolver conflictos mediante el diálogo y la negociación como factores preventivos de la violencia e instrumentos de convivencia armónica. Niños, niñas y jóvenes desean sentirse útiles y están dispuestos a trabajar en la comunidad, en los hospitales, con personas ancianas o con niños más pequeños. Estas actividades, que estimulan su espíritu de compromiso social y comunitario al mismo tiempo que les permiten utilizar en forma creativa el tiempo libre, resultan más efectivas cuanto más integradas están en el proceso de aprendizaje escolar” (OPS, 2003).

En este encuadre, las escuelas promotoras de la salud en América Latina se presentan como un dispositivo que contribuye en la posibilidad de avanzar en el logro de la educación universal básica — uno de los objetivos de las metas de desarrollo del milenio— y al mismo tiempo contribuir a las otras metas que dependen de estilos de vida saludable, una mejor calidad de vida y a su vez el desarrollo humano sostenible de las comunidades escolares (OPS, 2005).

Cerqueira (2003) menciona que la promoción de la salud en el ámbito escolar adquieren gran importancia, pues representa una oportunidad única para

fortalecer el desarrollo psicosocial, impartir conocimientos sanitarios, crear hábitos higiénicos y fomentar modos de vida saludables para los educandos. La escuela, como centro de enseñanza - aprendizaje, convivencia y desarrollo en el que se imparten valores fundamentales, es el lugar ideal para la aplicación de los programas de promoción de la salud. Los estudiantes adquieren las bases de sus creencias, actitudes, conocimientos y comportamientos. Además de crear en los escolares la conciencia de la importancia de la salud física y mental y de valores fundamentales como la buena convivencia, el respeto y la tolerancia.

Uno de los objetivos de la Estrategia latinoamericana de escuelas promotoras de la salud es “Diseminar conocimientos y prácticas exitosas de promoción y educación para la salud en relación con: escuelas libres de humo, educación sexual, alimentación y nutrición, actividad física, prevención de adicciones, educación en habilidades para la vida, entornos educativos saludables libres de violencia, prevención del suicidio, salud mental, estilos de vida saludable entre otros (Guzmán et al, 2011).

Desde el año 2010 en Chile se ejecuta el programa habilidades para la vida. Esta estrategia innova en el ámbito escolar de nuestro país, implementando acciones promocionales y preventivas, las que a corto y mediano plazo crean oportunidades para que sus participantes adquieran y ejerciten conocimientos, habilidades, destrezas y sentido de la responsabilidad para cuidar de manera integral la salud mental de los niños, sus familias y de los diferentes actores de la comunidad escolar (Guzmán et al, 2011). El programa busca enriquecer los espacios naturales de la escuela para promover la convivencia escolar positiva, como son el trabajo en aula, la reunión de apoderados, el autocuidado de los docentes y directivos, los espacios recreativos, artísticos y deportivos y la conexión de las escuelas con la red de apoyo local; acompañando, apoyando y asesorando a los actores escolares con metodologías basadas en la promoción de factores protectores.

López, Murillo & Sánchez (2003) señalan que la convivencia escolar impacta de forma innegable en tres niveles de procesos organizativos de la escuela: a nivel de organización, de los procesos institucionales y del sistema social. A nivel de organización, repercute en la calidad de los objetivos y resultados que alcanza la organización escolar; a nivel de los procesos escolares, incide en los ambientes de aprendizaje, aumentando su calidad y mejorando el rendimiento tanto de los estudiantes como de los docentes; y a nivel del sistema social, impacta en el desarrollo socio-afectivo de los alumnos, disminuyendo la violencia y el maltrato en el espacio escolar, en la identificación y apego hacia la escuela; así como también en la satisfacción laboral y en la salud mental del profesorado.

Canadá, Finlandia y Corea, consideran que el clima escolar positivo vitaliza el compromiso de sus miembros y potencia los procesos de convivencia en las escuelas (Alarcón & Romagnoli, 2006 citado en Dávila 2013); lo que tiene como resultado un ambiente favorecedor de los aprendizajes y un contexto que promueve el bienestar psicológico de los integrantes de la comunidad escolar. En el mismo ámbito Arón & Milicic (1999, referido en Dávila 2013) refieren que un clima de aula positivo es aquel donde los participantes perciben una atmósfera de respeto y valoración entre pares, al mismo tiempo perciben respeto, valoración y apoyo desde los profesores por sus necesidades y características individuales.

Murillo y Martínez-Garrido (2012) destacan que las condiciones ambientales del aula son un factor fundamental que incide en el desempeño de los estudiantes y en sus aprendizajes.

En consecuencia, realizar intervenciones que consideren los elementos mencionados, bajo el ábero del Positive Behavioral and Supports PBS, Enfoque de Promoción de la Salud y del Modelo Ecológico promoverán una mejora en la disposición del contexto escolar para el aprendizaje, el apego a la escuela y la consecuente actitud disciplinada, la actitud y habilidad para aprender, el rendimiento académico, la salud mental y autocuidado y naturalmente, las habilidades socioemocionales y ciudadanas (Murillo & Martínez-Garrido, 2012).



2.3 Marco Empírico

En el año 2009, en España se realizó un estudio denominado Efectos sobre la conflictividad escolar de un programa de educación en resolución de conflictos en tutoría. El estudio evaluó la pertinencia de un programa de intervención para mejorar la convivencia escolar. El programa contó con 10 unidades para la formación de los estudiantes en resolución de conflictos. Se comparó el nivel de violencia escolar percibido por el alumnado de las aulas experimentales con el percibido por el alumnado de las aulas en las que no se introdujo el programa de intervención, antes y después de su aplicación. Su objetivo fue comprobar en qué medida la puesta en marcha del programa de intervención es eficaz para la mejora de la convivencia. Metodológicamente se utilizó un diseño cuasi – experimental con grupo control no equivalente. Tanto el grupo experimental y el grupo control fueron constituidos por estudiantes del mismo establecimiento educacional. Los dos grupos fueron evaluados con el Cuestionario de violencia Escolar CUVE, con una evaluación ex ante y una ex post. Los resultados obtenidos mostraron una mayor eficacia de la intervención en primer ciclo de estudios y en bachillerato, que en segundo ciclo. Logran un mayor impacto en la violencia por parte del alumnado que en la cometida por los docentes (Alvarez et al, 2009).

El mismo año 2009, en la comuna de Puente alto – Santiago de Chile, Paz ciudadana evaluó la aplicación de un programa piloto utilizando el Enfoque de Disciplina Preventivo [School Wide Positive Behavior Support \(SWPBS\)](#), que en la región fue denominado Apoyo Positivo a los Estudiantes. Este programa se sustenta en que mientras que los docentes y todos los que participan de una comunidad educativa enseñan activamente, la proporción de estudiantes con problemas de conducta disminuirá. Los resultados de la intervención demostraron la reducción de incidentes violentos en un 34.7%, medida como su disminución de actos violentos en el promedio diario de alumnos derivados a inspección durante los dos años que se realizó la intervención (2006 – 2007), se produjo también una

disminución de agresiones físicas en un 10.4%, siendo la medición inicial de 84.3% y la medición final de 73.9% y una disminución de robos en un 8.1%, siendo la medición inicial de 67.8% llegando a una medición final de 59.7%.

Varela (2011) realiza una investigación en la misma línea que la mencionada anteriormente. Paz ciudadana aplica el programa SWPBS, pero ahora en la comuna de Recoleta, denominándolo "Recoleta en Buena". El objetivo del programa fue identificar y organizar prácticas escolares efectivas, especialmente dirigidas a aquellos estudiantes que presentan problemas significativos de conducta; Más que centrarse en la violencia, buscaron promover una escuela saludable centrada en el apoyo integral de sus estudiantes. Para su aplicación se utilizó un diseño pre-experimental de test y post test con un solo grupo. Fueron evaluados 677 estudiantes de 5° básico a 4° Medio en 2006 y 553 estudiantes de los mismos medidos en el año 2008. Se consideraron 8 factores de violencia, según la percepción de testigos, víctimas y agresores. El autor refiere que hubo una disminución de la violencia entre los test (2008) en los factores observador y víctima de violencia entre pares, observador de violencia antisocial, observador de violencia de alumnos a adultos y de profesores a alumnos y victimario de violencia a compañeros.

Al comparar los mismos niveles en ambos años, solo disminuyen observador y víctima de violencia de profesores a alumnos y observador de violencia de alumnos a adultos. *Los resultados muestran efectos del programa en materias promocionales y preventivas, pero no en conductas más graves de violencia.* Se destaca la importancia de avanzar en la evaluación de programas de violencia escolar.

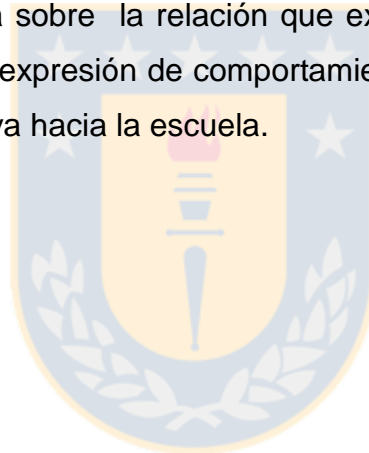
Tomicic et al (2011) realiza otra investigación con enfoque cualitativo denominada Una aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos: Perspectiva adolescente de los factores intervinientes. Este estudio abordó la violencia escolar desde la mirada de los adolescentes. Los

autores mencionan que existe menos información sobre la subjetividad de los involucrados respecto de la violencia. Identificando que ésta es de suma importancia para identificar los elementos involucrados en el desarrollo de la violencia escolar. Para llevar a cabo la investigación se optó por una mirada ecológica (Bronfenbrenner, 1979), comprendiendo el desarrollo individual en el marco de contextos sociales con grados crecientes de complejidad y un enfoque conceptual basado en la psicología relacional, focalizando los aspectos vinculares asociados a la emergencia, mantención e inhibición de dinámicas de violencia entre pares. Su objetivo principal fue Identificar los factores que, según la perspectiva de los propios estudiantes, inhiben o favorecen el involucramiento en situaciones de violencia escolar entre pares. Se utilizó una metodología cualitativa exploratoria, en la cual se realizaron entrevistas individuales semi estructuradas en profundidad y grupales a una muestra intencionada de 28 estudiantes de 11 a 14 años de 3 colegios de la región metropolitana de Chile. Los resultados evidencian un estancamiento entre las lógicas adultas y las necesidades socioafectivas de los estudiantes. El análisis relacional destaca que el sistema adulto no satisface de manera adecuada sus necesidades pues en general los perciben desinteresados en sus conflictos y con dificultades para dar alternativas relacionales, no coercitivas ni violentas. La violencia cumpliría la función de llamar la atención y llenar los espacios de apego social y emocional que se constituyen en una necesidad fundamental para esta etapa.

Belén Martínez et al (2010), desde la mirada de los adolescentes, realizó una investigación cuantitativa denominada “Violencia escolar en adolescentes aceptados y rechazados. Un análisis de sus relaciones con variables familiares y escolares”, la que tuvo por objeto analizar la relación entre variables familiares, variables escolares y la violencia escolar, en adolescentes rechazados y populares. Una de las hipótesis centrales del estudio fue que los adolescentes rechazados presentarían mayores dificultades académicas, mayor fracaso escolar y menor motivación hacia los estudios que los adolescentes aceptados. Metodológicamente se seleccionó aleatoriamente cuatro centros educativos, entre

el total de escuelas de enseñanza secundaria a los cuales se les aplicó un cuestionario sociométrico. Se dividió la muestra en dos grupos de acuerdo con el índice de preferencia social obtenido en el sociograma.

Se realizó la prueba T de Student para conocer la existencia de diferencias entre ambos grupos en las variables consideradas en el modelo. La participación fue voluntaria, anónima y supervisada por investigadores. Los resultados muestran que las variables familiares ejercen un efecto directo en la violencia escolar en el grupo de los rechazados y un efecto indirecto en los adolescentes aceptados, mientras que el apoyo del padre se relaciona con la autoestima escolar en el grupo de aceptados pero no en el de los rechazados. Se menciona que la actitud hacia la escuela y los estudios, es percibida por la escuela como un sistema injusto. Además, se reporta sobre la relación que existe una baja autoestima se asocia directamente con la expresión de comportamientos violentos, pero también favorece una actitud negativa hacia la escuela.





CAPITULO III:
OBJETIVOS e HIPOTESIS DEL ESTUDIO

Capítulo III. Objetivos e Hipótesis del Estudio

3.1 Objetivos del Estudio

Objetivo General

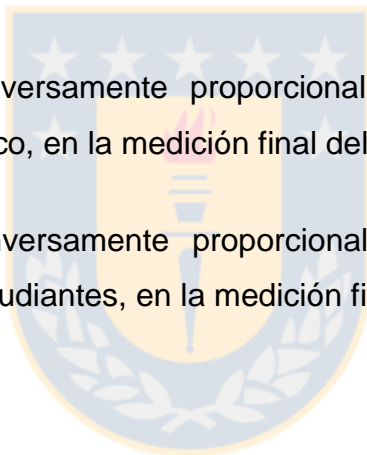
Evaluar la efectividad de un programa de mitigación de la violencia escolar en un establecimiento municipal de la comuna de San Pedro de la Paz, medido como disminución del índice de violencia escolar.

Objetivos Específicos

1. Evaluar la efectividad de un programa de mitigación de la violencia escolar, medida como disminución de eventos asociados a violencia escolar, a tres meses de concluido el programa.
2. Indagar la relación entre el programa de mitigación de la violencia escolar y las variables: rendimiento escolar y autoestima en los estudiantes, según mediciones antes y después de la aplicación del programa de mitigación.
3. Indagar la relación entre violencia escolar y las variables rendimiento escolar y autoestima general del estudiante.

3.2 Hipótesis de Estudio

1. Existen diferencias significativas en las mediciones finales del grupo control y grupo tratamiento.
2. El rendimiento académico del grupo tratamiento aumenta en los estudiantes en la medición final.
3. La autoestima en los estudiantes del grupo tratamiento aumenta en la medición final.
4. Existe asociación inversamente proporcional entre Violencia escolar y rendimiento académico, en la medición final del grupo tratamiento.
5. Existe asociación inversamente proporcional entre violencia escolar y autoestima en los estudiantes, en la medición final del grupo tratamiento.





Capítulo IV. Metodología

4.1 Tipo de estudio

Estudio descriptivo y correlacional, de análisis cuantitativo, que adopta un diseño cuasi experimental, con pre y post test y grupo control paralelo.

4.2 Universo:

El universo de la investigación fue conformado por 540 estudiantes de un colegio municipal de la comuna de San Pedro de la Paz. Este establecimiento educacional imparte clases desde nivel pre básico hasta 4to medio técnico profesional además de clases vespertinas.

4.3 Muestra:

La muestra fue seleccionada a través de procedimiento estratificado aleatorio simple realizado de manera similar para extraer las unidades para grupo experimental (GE) y para grupo control (GC). Se considerarán dos establecimientos educacionales, de tipo municipal: 1. Colegio Nuevos Horizontes, que será considerado como grupo experimental y 2. Escuela Michaihue, la cual será considerada como grupo control.

Ambos establecimientos son similares respecto de la matrícula, índice de vulnerabilidad y caracterización socioeconómica, según lo indica la agencia de la calidad de la educación (Agencia, 2015).

a.) Para Grupo Tratamiento:

La muestra se escogió mediante procedimiento estratificado aleatorio simple. De acuerdo a este procedimiento se conforman cuatro estratos:

- estrato 1, conformado por 5to básico: 02 cursos.
- estrato 2, conformado por 6to básico: 02 cursos.

- estrato 3, conformado por 7mo básico: 02 cursos.
- estrato 4, conformado por 8vo básico: 02 cursos.

Se escogen estos cuatro niveles – 5to, 6to, 7mo y 8vo básico – en base a las investigaciones revisadas que reportan que las conductas violentas suelen identificarse en niños entre los 6 a 7 años, y que éstas llegan a su peak entre los 10 y los 13 años, edades en que los niños y niñas les corresponde cursar entre quinto y octavo año de educación general básica en Chile (Pelegrianni et al (2002) citado en Varela 2011).

Del total de dos cursos por estrato, mediante el procedimiento de extracción de números al azar de una caja, se seleccionará un curso. Quedando la muestra conformada por la sumatoria del total de estudiantes de cada uno de los cuatro cursos seleccionados (Ver Cuadro 2).

b.) Para Grupo Control:

Mediante mismo procedimiento que para el grupo experimental: estratificado aleatorio simple, se conforman cuatro estratos con dos cursos cada uno.

- estrato 1, conformado por 5to básico: 02 cursos.
- estrato 2, conformado por 6to básico: 02 cursos.
- estrato 3, conformado por 7mo básico: 02 cursos.
- estrato 4, conformado por 8vo básico: 02 cursos.

A través del procedimiento de extracción de números al azar de una caja, se seleccionará un curso. Quedando la muestra conformada por la sumatoria del total de estudiantes de cada uno de los dos cursos seleccionados (Ver Cuadro 2).

Tabla 3

Título: Conformación de la Muestra por Grupo Control y Grupo Tratamiento.

GRUPO TRATAMIENTO COLEGIO NUEVOS HORIZONTES				GRUPO CONTROL ESCUELA MICHAIHUE			
Cursos por estrato	Total estudiantes por cursos	Curso seleccionado por estrato	Nº estudiantes por curso seleccionado	Cursos por estrato	Total estudiantes por cursos	Curso seleccionado por estrato	Nº estudiantes por curso seleccionado
ESTRATO 1							
5 año A	19	5 año B	16	5 año A	25	5 Año A	25
5 Año B	16			5 Año B	28		
ESTRATO 2							
6 Año A	25	6 año B	25	6 Año A	26	6 Año B	25
6 Año B	25			6 Año B	25		
ESTRATO 3							
7 Año A	25	7 año A	25	7 Año A	25	7 Año B	24
7 Año B	25			7 Año B	24		
ESTRATO 4							
8 Año A	25	8 año A	25	8 Año A	22	8 año B	20
8 Año B	24			8 Año B	20		
Total Muestra		91 Estudiantes				94 Estudiantes	
Nivel Socioeconómico		Bajo		Nivel Socioeconómico		Bajo	

Fuente: Elaboración propia

4.4 Unidad de análisis y unidad de observación:

Unidad de análisis: “Efectividad de un Programa de Mitigación de la Violencia Escolar”.

Unidad de observación: Estudiantes que conforman la comunidad educativa en estudio.

Criterios de inclusión: Se seleccionarán estudiantes de establecimientos educacionales que cumplieran con los siguientes criterios:

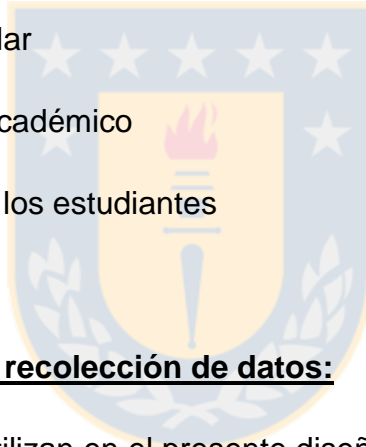
- Estudiantes pertenecientes a los siguientes niveles de educación: 5°, 6°, 7° y 8° Básico.
- De establecimientos de tipo municipal
- De establecimientos con matrícula similar
- De establecimientos con similar índice de vulnerabilidad IVE y nivel socioeconómico.

4.5 Variables Centrales de la Investigación

a.) Variable independiente: Programa de mitigación de la violencia escolar.

b.) Variables dependientes:

- a. Violencia escolar
- b. Rendimiento académico
- c. Autoestima en los estudiantes



4.6. Fuentes y técnicas de recolección de datos:

Las fuentes que se utilizan en el presente diseño, son de carácter primario y secundario. La información recopilada se obtuvo a través de cuestionarios tipo likert autoaplicados y libro de clases.

4.7 Instrumento de recolección de la información:

El instrumento empleado contempló los siguientes apartados:

1. Antecedentes de identificación
2. Encuesta sobre violencia escolar
3. Escala de autoestima de Rosenberg.

1. Se incluyen:

- Edad
- Sexo
- Curso

2. En el segundo apartado se incluye la encuesta sobre violencia escolar: Instrumento que se utiliza para medir la percepción de *violencia escolar* de los estudiantes. Fue creado el año 2005 por Fundación Paz Ciudadana. Dicho instrumento permite identificar dimensiones de la violencia según niveles y tipo de participación; En el año 2010 logró la validación de expertos, para ello fue aplicado a 865 estudiantes de establecimientos municipales de la región metropolitana. (Varela, 2010). En el año 2016 se logró la autorización para su aplicación en la presente investigación.

Este instrumento está conformado por tres categorías:

- I. Categoría Observador de violencia en general en contexto escolar.
- II. Categoría víctima de violencia.
- III. Categoría victimario de violencia.

Para la presente investigación solo se consideró la información obtenida en la primera categoría del instrumento, la cual incluye las siguientes dimensiones:

I. Categoría Observador de violencia en general en contexto escolar, de ahora en adelante *Violencia*, incluye 25 preguntas distribuidas en las siguientes sub-categorías:

a. *Violencia Escolar*: Incluye 10 preguntas que indagan acerca de haber observado violencia física y/o verbal en el colegio entre los estudiantes.

b. *Violencia adultos*: Incluye 5 preguntas de violencia ejercida por adultos.

c. *Relación*: Incluye 5 preguntas, todas relativas a la percepción del estudiante respecto de la relación entre distintos actores de la comunidad escolar.

d. *Conductas Graves*: Incluye 5 preguntas que abordan temas como la posesión de armas y el consumo de drogas en el establecimiento educacional.

En el anexo 01 se incluyen los ítems de cada sub-categoría.

El instrumento cuenta con 53 preguntas con alternativas de respuesta cerradas tipo likert con 5 categorías de respuesta. Para las categorías de respuesta presenta dos alternativas:

Alternativa 1:

(a) muy buena; (b) buena; (c) ni buena ni mala; (d) mala; (e) muy mala;

Alternativa 2: *Alternativa que se utilizó en la investigación.

(a) nunca; (b) 1 vez; (c) 2 ó 3 veces; (d) 4 ó 5 veces; (e) 6 ó más veces.

3. Un tercer apartado que evalúa Autoestima. Para esto se empleo la *Escala de autoestima de Rosenberg*: Instrumento que se utiliza para la evaluación de la autoestima en adolescentes, consta de diez ítems de los sentimientos que tiene la persona sobre ella, 5 direccionadas positivamente (ítems 1, 2, 4, 6 y 7) y 5 negativamente (ítems 3, 5, 8, 9 y 10). La graduación de respuestas tiene 4 puntos (1=muy en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=de acuerdo y 4=muy de acuerdo) y se asigna el puntaje inverso a las afirmaciones direccionadas negativamente; los valores teóricos fluctúan entre:

- 30 a 40 puntos: Autoestima elevada. Considerada como autoestima normal.
- 26 a 29 puntos: Autoestima media. No presenta problemas de autoestima grave, pero es conveniente mejorarla.

- Menos de 25 puntos: Autoestima baja. Existen problemas significativos de autoestima. (Rojas-Barahona, Zegers, & Föster, 2009)

Adicional al instrumento indicado se extraerá información a través de fuentes secundarias:

1. Libros de clases: Instrumento público, del cual se levantará información respecto del promedio de notas semestral de los estudiantes (rendimiento académico). Se considerará el promedio general del primer y segundo semestre.



4.8 Procedimiento

En un primer momento, se desarrollaron detalladamente las acciones previas a la aplicación del programa, referidos a autorizaciones, permisos, organización de aplicación, entre otros.

4.8.1 Primer Momento: Autorizaciones

a. Autorizaciones PBS – Paz Educa

Considerando los aspectos éticos de la investigación, para la utilización de las orientaciones centrales del Modelo PBS, se tomó contacto con el Sr. George Sugai george.sugai@uconn.edu, Ph.D. Professor & Carole J. Neag Endowed Chair Neah School of Education. University of Connecticut. Quién generó la autorización además de solicitar la difusión de los resultados obtenidos.

Mismo procedimiento se realizó para conseguir la autorización para aplicar el instrumento de *Encuesta de convivencia escolar para estudiantes y del Modelo de Gestión para la convivencia escolar “Paz Educa”*, tomándose contacto con el Sr. Rodrigo Bassaletti Contreras rbassaletti@pazciudadana.cl, Investigador- Asesor Paz Educa, Área Prevención- Fundación Paz Ciudadana quien además de autorizar la utilización del material, solicitó la difusión de los resultados obtenidos.

b. Autorizaciones en el establecimiento educacional – Grupo Tratamiento

Las autorizaciones al interior del establecimiento Colegio Nuevos Horizontes, donde se realizó la evaluación de efectos del programa fueron dictadas desde comienzo de año (2016), siendo este diseño de investigación incorporado como una de las acciones a realizar en la dimensión convivencia escolar, del plan de mejoramiento educativo año 2016.

La información respecto de número de matrícula, número de estudiantes por curso y datos de los docentes, fue conseguida vía encargada de plataforma digital Sistema general de información de estudiantes SIGE, Sra. Jessica Valderrama Pardo, asistente de la educación del establecimiento educacional.

c. Autorizaciones en el establecimiento educacional – Grupo Control

Las autorizaciones de la Escuela Michaihue fueron conseguidas vía Asistente Social del establecimiento Sra. Carla Parra Sepúlveda, quien organizó la entrevista con la directora de la escuela Sra. Fabiola Solís Ubilla. En dicha reunión se le explicó los objetivos de la investigación y de los instrumentos que se aplicarían en su establecimiento educacional.

Además se acordaron las fechas y horarios de aplicación y los responsables de la misma.

d. Entrevistas con docentes que participarán de la aplicación.

El objetivo de esta instancia, fue informar a los docentes jefes de cada curso, los objetivos de la investigación, los procedimientos a utilizar y los instrumentos que se aplicarían, además de entregarles información de las acciones que ellos debían realizar para el cumplimiento del programa.

Se les dio a conocer los fundamentos centrales del PBS – Paz Educa, de las metodologías que se instalaron en el establecimiento educacional, además de las fechas de talleres y/o capacitaciones docentes.

e. Aplicación de pre test

En esta etapa, ya teniendo la información de los cursos que participarán de la muestra además de contar con los horarios y consentimiento docente, se comienza la aplicación del pre test.

4.8.2 Segundo Momento: Aplicación programa Paz Educa.

- a. En Anexo 04, se detalla la aplicación del programa al grupo experimental. Este plan está detallado por semana (18), por eje y componente. En cada una de las acciones propuestas, se presenta un medio de verificación y responsable de la ejecución, teniendo en cuenta que la investigadora de este estudio es quien está a cargo de la coordinación e implementación de las acciones del plan.

Tabla 4

Título: Cronograma aplicación programa de mitigación violencia escolar.

JULIO 2016	Semana 1	Entrevistas – recopilación de información, datos, matrícula.
AGOSTO 2016	Semana 1	Aplicación de pre test
	Semana 2	Aplicación de pre test
SEPTIEMBRE OCTUBRE NOVIEMBRE	Semana 3 a Semana 16	Aplicación Programa Intervención
2017 Marzo	Semana 17	Aplicación de post test
	Semana 18	Aplicación de post test

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5

Título: Temario Semanal aplicación Programa Paz Educa

N° Semana	Eje a abordar	Componente	Acción o Temática
Semana 1	Preparación	**	Aplicación Pre Test
Semana 2	Preparación	**	Aplicación Pre Test
Semana 3	Preparación	Preparación material	Preparación material talleres
Semana 4	Disciplina formativa	Sensibilización	Taller introductorio Violencia Escolar con Docentes - Comportamiento Positivo
Semana 4	Sistema de Información	Registro de información en convivencia escolar	Instalación de sistema de registros en inspectoría
Semana 4	Disciplina formativa	Sensibilización	Taller introductorio Violencia Escolar con estudiantes
Semana 5	Disciplina formativa	Administración del Aula	Taller normas claras con docentes
Semana 5	Disciplina formativa	Administración del Aula	Taller Normas Claras con estudiantes
Semana 6	Disciplina formativa	Administración del Aula	Taller con docentes
Semana 6	Disciplina formativa	Administración del Aula	Comportamiento Positivo y Buen trato
Semana 6	Reconocimiento de avances en conducta positiva de los estudiantes por curso.		
Semana 7	Disciplina formativa	Sensibilización - Inclusión	Aceptación diversidad de Estudiantes
Semana 7	Prevención Situacional	Sensibilización - Inclusión	Aceptación diversidad de Estudiantes
Semana 7	Disciplina formativa	Manual de Convivencia Escolar	Revisión Normas del establecimiento. Docentes
Semana 7	Celebración Fiestas Patrias		
Semana 8	Disciplina formativa	Plan de enseñanza de valores y expectativas de comportamiento	Expectativas de comportamiento con docentes
Semana 8	Disciplina formativa	Plan de enseñanza de valores y expectativas de comportamiento	Taller de Expectativas de comportamiento con estudiantes
Semana 8	Prevención Selectiva	Articulación con redes de apoyo	Vinculación con red
Semana 9	Prevención Selectiva	Estrategias de prevención selectiva	Taller de Autoestima con docentes
Semana 9	Prevención Selectiva	Estrategias de prevención selectiva	Taller de Autoestima con estudiantes

Fuente: Elaboración propia

... Continuación de tabla 5, página 54.

Semana 10	Reconocimiento de avances en conducta positiva de los estudiantes por curso.		
Semana 10	Prevención Selectiva	Sensibilización - Inclusión	Aceptación diversidad de Estudiantes. Parte 2
Semana 11	Prevención Selectiva	Estrategias de prevención selectiva	Resolución Pacífica de Conflictos - estrategias Docentes
Semana 11	Prevención Selectiva	Estrategias de prevención selectiva	Resolución Pacífica de Conflictos
Semana 12	Prevención Selectiva	Estrategias de prevención selectiva	Autocontrol
Semana 12	Disciplina formativa	Administración del Aula	Evaluación de proceso
Semana 12	Prevención Situacional	Estrategias de prevención individual	Evaluación con estudiantes
Semana 12	Prevención Situacional	Estrategias de prevención individual	Evaluación de estudiantes
Semana 12	Reconocimiento de avances en conducta positiva de los estudiantes por curso.		
Semana 13	Disciplina formativa	Registro de información en convivencia escolar	Evaluación de proceso
Semana 13	Prevención Selectiva	Estrategias de prevención selectiva	Autocontrol. Segunda parte
Semana 14	Prevención Selectiva	Estrategias de prevención selectiva	Taller de Autoestima. Parte 2
Semana 14	Celebración Día de la Raza		
Semana 15	Prevención Situacional	Sensibilización - Inclusión	Aceptación diversidad de Estudiantes. Parte 3
Semana 15	Disciplina formativa	Registro de información en convivencia escolar	Evaluación sistema de registros en inspectoria
Semana 16	Reconocimiento de avances en conducta positiva de los estudiantes por curso.		
Semana 17	Preparación	**	Aplicación Post Test
Semana 18	Preparación	**	Aplicación Post Test

Fuente: Elaboración propia

4.8.3 Consideraciones Generales respecto de la aplicación plan de intervención.

El plan de intervención mencionado en el Anexo 04, se aplicó en el establecimiento experimental a 83 estudiantes, seleccionados como fue referido

en la metodología. Los estudiantes que participaron de la aplicación del pre test, son los mismos que participaron en la aplicación del post test.

Así mismo, en el grupo control se le aplicó el pre test a 99 estudiantes, que son los mismos que participaron de la aplicación post test.

No se logró contar con la misma cantidad de estudiantes en grupo tratamiento y grupo control, pues la selección aleatoria realizada fue por curso, no por estudiante.

La Aplicación del plan de intervención se realizó en 18 semanas, utilizando bloques de 90 minutos por curso a la semana. Se realizó calendario de actividades evitando intervenir al grupo experimental en las asignaturas transversales (Lenguaje, Matemáticas, Ciencias e Historia). Semanalmente los docentes asignaban horario para el desarrollo de las actividades del plan.





Capítulo V. Resultados.

El objetivo de la investigación era evaluar la efectividad de un programa de mitigación de la violencia escolar, en un establecimiento educacional municipal, a través de la disminución de índices de violencia escolar.

Para evaluar la efectividad del programa referido, se consideraron las variables dependientes: violencia escolar, autoestima y rendimiento académico a través de la comparación de mediciones iniciales y finales, intra e inter grupos.

La población total del estudio correspondió a 182 estudiantes, de 5°, 6°, 7° y 8° año básico, los que se distribuyeron en grupo control y grupo tratamiento.

En la primera parte, se presentan los antecedentes descriptivos de la población de estudio, más antecedentes generales de las mediciones realizadas.

En un segundo apartado, se presentan antecedentes de cada variable y los elementos que la componen, para terminar con la presentación de las correlaciones correspondientes.

De acuerdo a como se expresó en la metodología, se presentan los resultados del grupo con intervención y del grupo sin intervención. Los estudiantes que participaron de la prueba inicial, son los mismos que participaron de la prueba final. Para ambos grupos se asumió la conformación natural de estos, es decir, grupo curso de cada establecimiento.

5.1 Descripción de la población estudiada.

Tabla 6

Descripción de la población de estudio, según grupo control y grupo tratamiento.

Características	Grupo Control (n=99)		Grupo de Tratamiento (n=83)		Total (N=182)	
	Fi	%	Fi	%	Fi	%
Edad (años)						
9	1	1.0	0	0.0	1	0.5
10	4	4.0	2	2.4	6	3.3
11	11	11.1	13	15.7	24	13.2
12	25	25.3	21	25.3	46	25.3
13	26	26.3	17	20.5	43	23.6
14	24	24.2	13	15.7	37	20.3
15	8	8.1	11	13.3	19	10.4
16	0	0.0	4	4.8	4	2.2
17	0	0.0	2	2.4	2	1.1
Sexo						
Mujer	47	47.5	26	31.3	73	40.1
Hombre	52	52.5	57	68.7	109	59.9
Nivel						
Quinto	26	26.3	15	18.1	41	22.4
Sexto	27	27.3	18	22	45	25
Séptimo	24	24.2	24	28.9	48	26.3
Octavo	22	22.2	26	31	48	26.3

Fuente: Elaboración propia

Se observa que los estudiantes entre 12, 13 y 14 años, presentan las frecuencias más altas en la investigación y representan un 69.2% del total de la población estudiada, con porcentajes similares entre el grupo control y grupo tratamiento.

Pelegrianni et al (2002, citado en Varela 2011), refiere que las conductas violentas suelen identificarse en niños entre los 6 a 7 años, y que éstas llegan a su peak entre los 10 y los 13 años.

Los porcentajes de participación por sexo se observan homogéneos entre el grupo control y grupo experimental, no obstante se presenta una mayor participación masculina, llegando a un 59.9% de la población estudiada. En ese sentido Pellegrini & Long (2002, citado en Varela 2011), refiere que existen numerosos estudios que confirman que los hombres son más propensos que las mujeres a iniciar conductas de acoso escolar, y que los hombres tienden a victimizar a las mujeres más que a los hombres.

Sobre la distribución de los cursos que participan en la investigación, se observa que los 4 niveles (quinto, sexto, séptimo y octavo) son homogéneos en su participación, por lo que al realizar el análisis entre grupo control y grupo tratamiento se confirma que estos son comparables entre sí desde su medida basal.

5.2 Descripción y análisis Variable Violencia

Tabla 7

Estadísticos descriptivos de la variable Violencia, puntuaciones generales en medidas antes y después, para grupo control y grupo tratamiento.

Grupo	Pre			Post		
	Min	Max	Promedio	Min	Max	Promedio
Control	1	4	2.20	1.28	3.24	2.18
Tratamiento	1.24	4	2.56	1.16	4.6	2.13

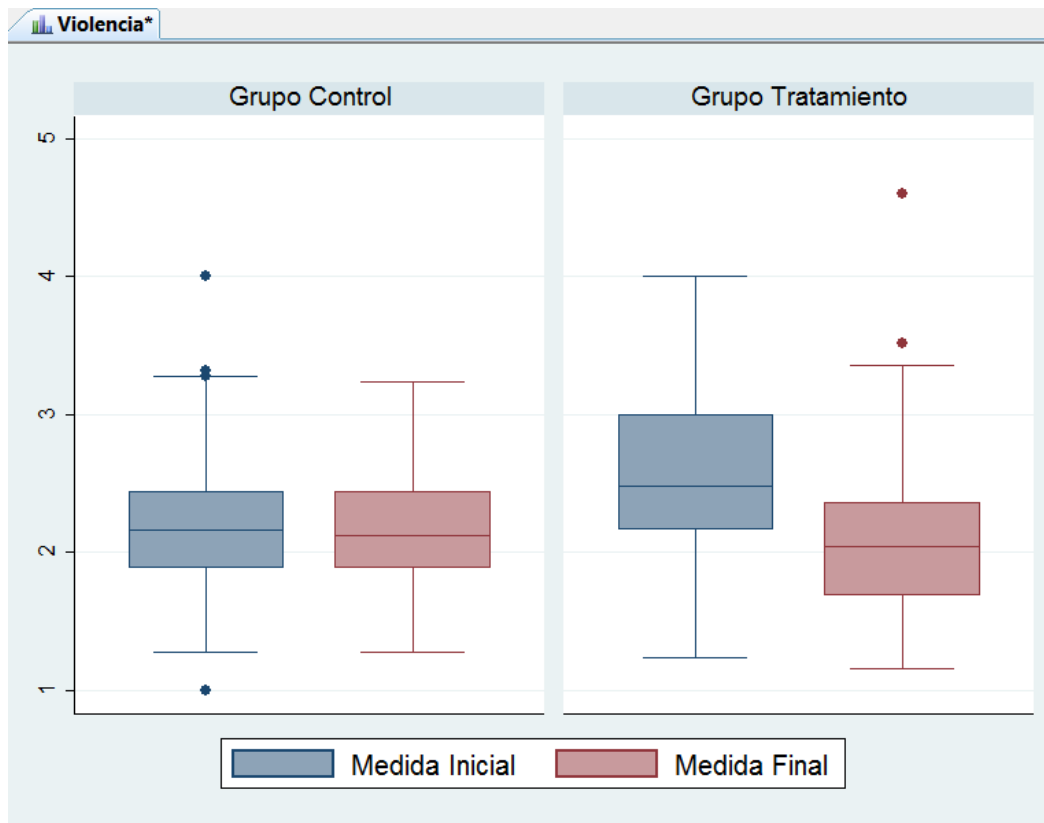
Fuente: Elaboración propia

Se observa que los estadísticos que se presentan, sufren modificaciones en su medida inicial y final.

El grupo tratamiento disminuyó en 0.43 puntos entre la medida antes y después, en contraste con la modificación del grupo control que solo disminuye 0.02 puntos.

Se observa un aumento en el puntaje máximo de la medida después del grupo tratamiento (4.6 puntos) en contraste con la misma medida del grupo control quien presenta (3.24 puntos), situación que puede ser explicada por valores que se escapan de la media de cada grupo.

Grafico 1
Bloxplot variable violencia, medida inicial y final para grupo control y grupo tratamiento.



En el diagrama de cajas del grupo control, no se aprecian diferencias en las mediciones antes y después.

En el grupo tratamiento, se visualiza la disminución de puntajes para la medida final (Ver tabla 7). El grupo experimental disminuyó en 0.42 puntos en promedio para la medición post intervención. Anexo a lo anterior, al contrastar ambos diagramas, se observó que el grupo tratamiento presentó valores más altos en la medida inicial que el grupo control lo que hace más significativa su disminución en la medida final.

Tabla 8

Estadísticos descriptivos, de las **sub-categorías de violencia**, en las medidas antes y después para el grupo control y grupo tratamiento.

	Pre			Post		
	Min	Max	Promedio	Min	Max	Promedio
Violencia Escolar						
Control	8.1	38.3	22.70	9.3	39.2	22.62
Tratamiento	9.1	40.5	27.88	8.1	40.5	22.75
Violencia Adultos						
Control	1	5	1.45	1	3.4	1.26
Tratamiento	1	3.6	1.58	1	4.6	1.40
Relación						
Control	1	3.6	2.47	1	4.2	2.39
Tratamiento	1	3.8	2.36	1	4.2	2.06
Conductas Graves						
Control	4.2	14.4	6.93	4.2	14.6	7.02
Tratamiento	4.2	21	9.15	4.2	18	7.08

Fuente: Elaboración propia.

Disminuyen las puntuaciones promedio en la medida post para las sub-categorías: violencia escolar, violencia adultos, relación y conductas graves en ambos grupos, siendo mayor la disminución para el grupo tratamiento respecto del grupo control.

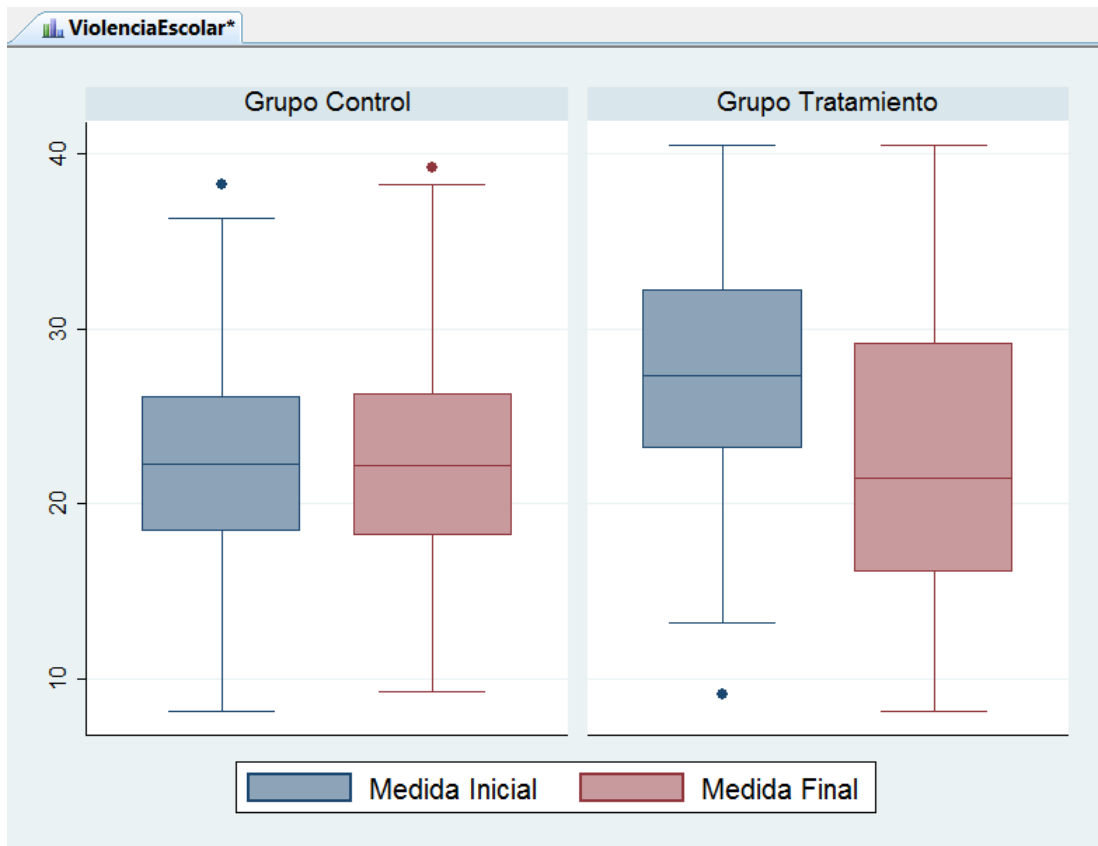
Para la sub-categoría violencia escolar, el grupo control disminuye .08 respecto de la medición final, para la misma sub-categoría el grupo tratamiento disminuye en 5.12 puntos. Para la sub-categoría violencia adultos, el grupo control disminuye en 0.19 puntos en su final, el grupo tratamiento disminuye en 0.18 puntos.

Para la sub-categoría relación, el grupo control disminuye en .08 en su medición final, el grupo tratamiento disminuye en 0.3 puntos en la misma sub-categoría.

Situación distinta ocurre para la sub-categoría conductas graves donde el grupo control aumenta su promedio en -.08 en su medición post, demostrando aumento del nivel de conductas graves en el establecimiento. Por el contrario el grupo tratamiento disminuye en 2.07 puntos en la medida post respecto de su medición basal. Lo que nos permite concluir que al haber menos índices de conductas graves, permitió disminuir los niveles de violencia escolar en el establecimiento intervenido.

Grafico 2.

Bloxpot sub-categoría Violencia Escolar, medida inicial y final para grupo control y grupo tratamiento.



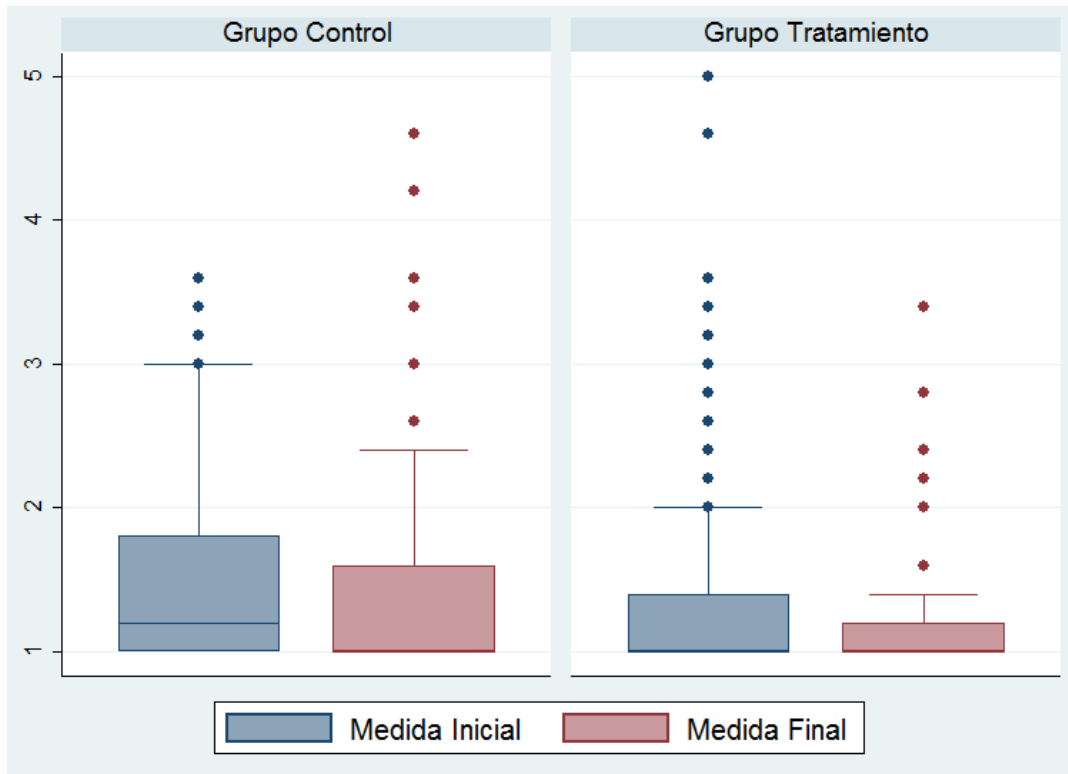
Fuente: Elaboración propia.

El diagrama de caja del grupo tratamiento presenta modificación en la concentración de respuestas de los estudiantes, en la medida final. Se visualiza la diferencia obtenida entre la medición antes y después, la cual llegó a tener una **diferencia de 5.12, puntuación estadísticamente significativa**. (Ver tabla 8). Además se observa que el grupo tratamiento presentó niveles más altos de violencia escolar en su medida inicial, lo que hace más destacable su disminución en la medida post.

No se observa diferencias en el grupo control.

Grafico 3.

Bloxpot sub-categoría Violencia Adultos, medida inicial y final para grupo control y grupo tratamiento.

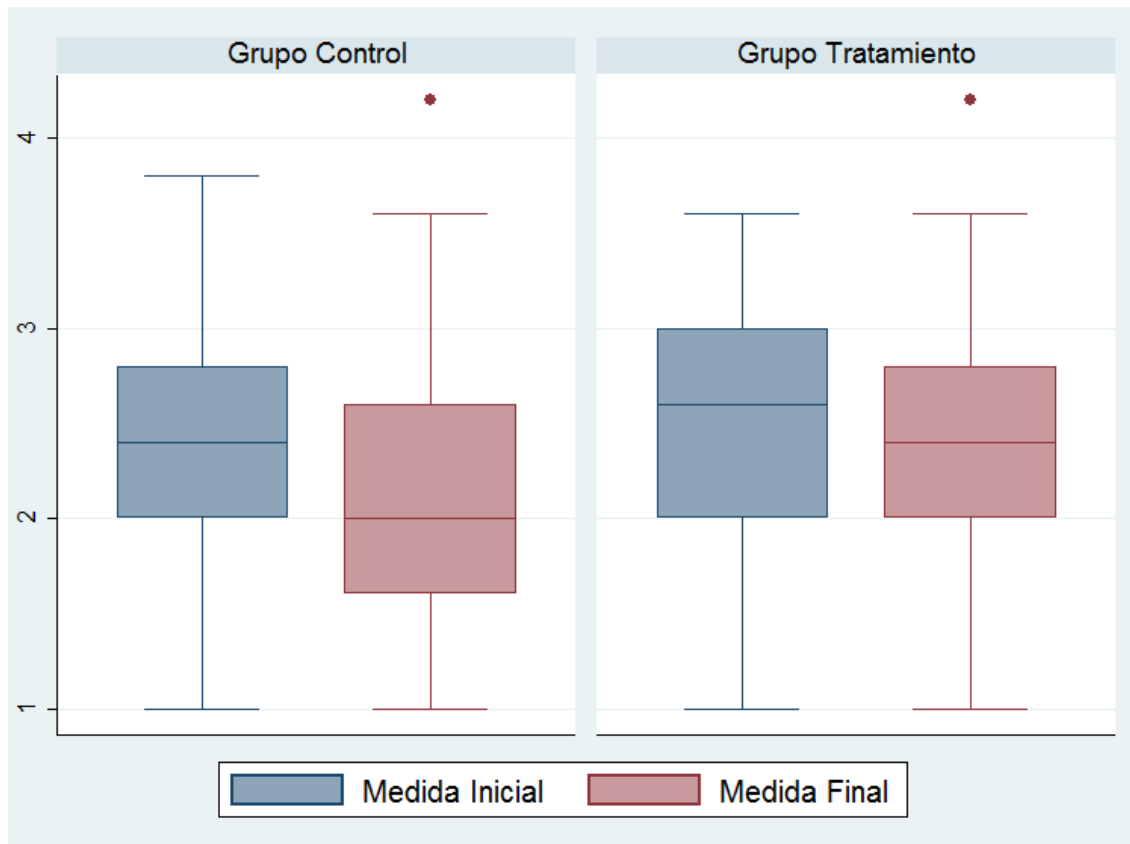


Fuente: Elaboración propia.

La caja de distribución del grupo control y grupo tratamiento demuestran lo visto en la (Tabla 8). Las modificaciones en la medida post para ambos grupos no son significativas estadísticamente.

Grafico 4.
Bloxpot sub-categoría Relación, medida inicial y final para grupo control y grupo tratamiento

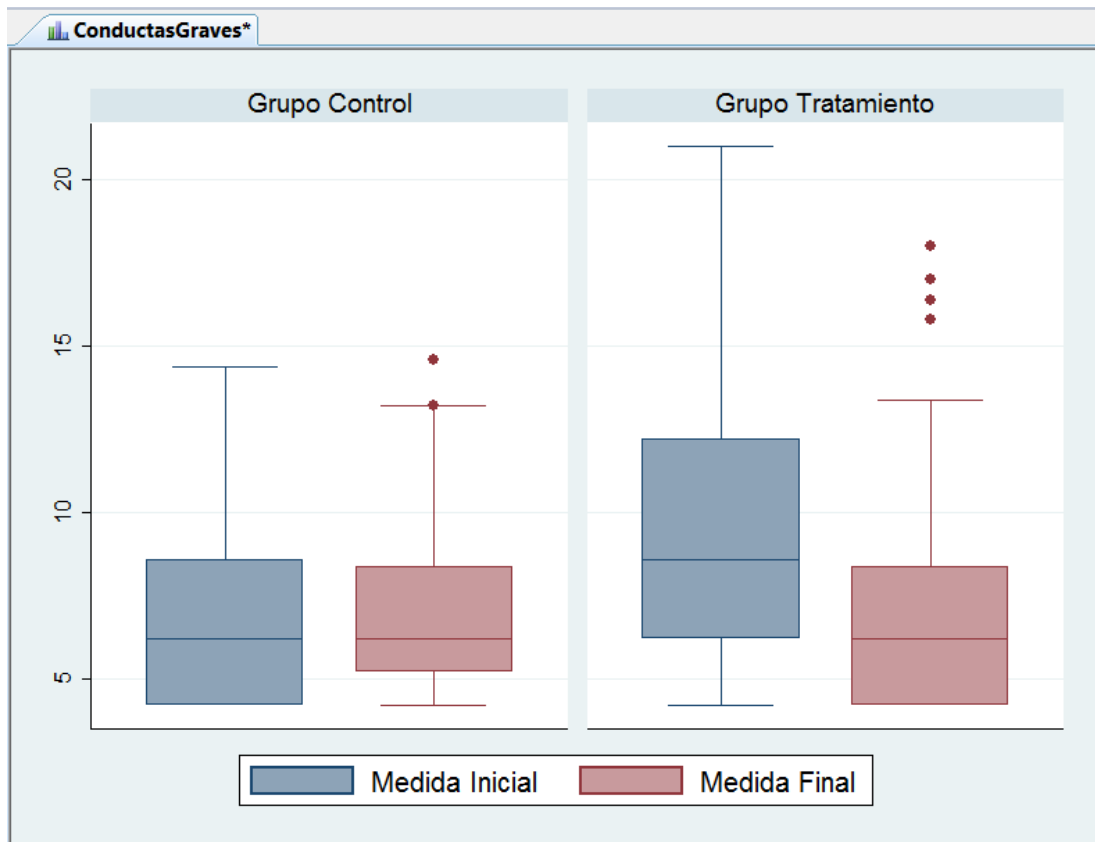
Fuente: Elaboración propia.



Se observa que la caja de distribución del grupo control y grupo tratamiento disminuyen sus valores en la medida post. No obstante se observa que el grupo control presento en su medida inicial valores más bajo que el grupo tratamiento.

Grafico 5.

Boxplot sub-categoría conductas graves de la variable violencia, medida inicial y final para grupo control y grupo tratamiento.



Fuente: Elaboración propia.

El diagrama de caja visualiza lo referido en la tabla número 3.

El grupo control aumenta negativamente en 0.09 puntos en la medida final, por el contrario el grupo tratamiento disminuye en 2.07 puntos en su medida final.

5.3 Prueba de Hipótesis, Mediciones intra grupos.

Tabla 9

T test de las diferencias intra grupos en sus mediciones antes y después para la variable Violencia, según grupo control y grupo tratamiento.

	Pre	Post			
	M (SD)	M (SD)	Dif. M	T P<F	p-value
Control	2.20 (.46)	2.18 (.42)	.02	0.46	0.64
Tratamiento	2.56 (.57)	2.13 (.64)	.42	4.94	0.000***

*p< .05; **p< .01; ***p< .001

Se realizó prueba T test para observar las diferencias obtenidas tanto para el grupo control, como grupo tratamiento respecto de sus medidas antes y después. Al analizar los estadísticos, se observa que ambos grupos disminuyeron sus promedios en la medida final, siendo mayor la disminución en el grupo tratamiento respecto del grupo control (0.42 y 0.02 respectivamente).

El análisis de los datos permitió identificar diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones inicial – final para el grupo tratamiento (p-value de 0.000***), con lo que se puede comprobar la efectividad del programa de mitigación de violencia escolar aplicado.

Tabla 10

T test de las diferencias intra grupos en sus mediciones antes y después para las sub-categorías de la variable Violencia, según grupo control y grupo tratamiento.

	Pre	Post			
	M (SD)	M (SD)	Dif. M	T P<F	p-value
Violencia Escolar					
Control	22.70 (5.90)	22.62 (6.31)	.08	.13	0.89
Tratamiento	27.88 (6.60)	22.75 (8.27)	5.12	5.08	0.000***
Violencia Adultos					
Control	1.45 (.82)	1.26 (.51)	.19	2.69	0.0084
Tratamiento	1.58 (.78)	1.40 (.75)	.18	1.54	0.12
Relación					
Control	2.47 (.63)	2.39 (.58)	.08	1.21	0.22
Tratamiento	2.36 (.58)	2.06 (.66)	.30	3.42	0.0010**
Conductas graves					
Control	6.93 (2.75)	7.02 (2.71)	-.08	-0.25	0.79
Tratamiento	9.15 (4.12)	7.08 (3.45)	2.06	4.14	0.0001***

*p< .05; **p< .01; ***p< .001

Se observa que para las cuatro sub escalas de la categoría violencia, tanto para el grupo control como para el grupo tratamiento, se presenta la misma tendencia. Esto es, todas las sub-categorías disminuyen sus promedios para la medición final, siendo mayor la disminución en la medición post para el grupo tratamiento.

Las categorías violencia escolar (p-value <.001***), relación (p-value <.001**) y conductas graves (p-value <.001 ***) del grupo tratamiento son estadísticamente significativas. Lo que permite concluir que el programa de mitigación de la violencia escolar logro efectividad en el grupo tratamiento en su medida post intervención. Apoyando, estos resultados, la hipótesis principal de este estudio ya que muestra que los estudiantes del grupo tratamiento reportan menores niveles de violencia escolar.

Similares resultados obtuvo la investigación realizada por Varela (2011), la que reportó que *“En los colegios intervenidos disminuyeron los niveles de violencia escolar, después de aplicada la intervención”*; y los reportados por Paz Ciudadana (2009), quien refirió *“La intervención fue exitosa, en cuanto pudieron probar que los incidentes violentos entre alumnos se redujeron en 34.7%”*

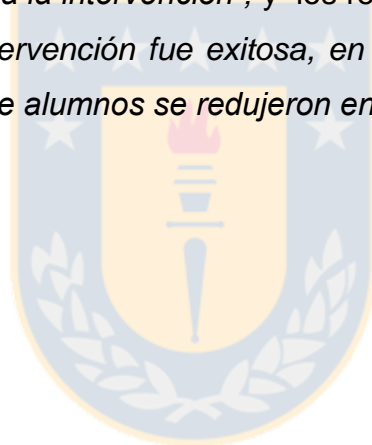


Tabla 11

T test de las diferencias intra grupos en sus mediciones antes y después para los ítems de la sub-escala Violencia Escolar, según grupo control y grupo tratamiento.

	Pre	Post			
	M (SD)	M (SD)	Dif. M	T P<F	P-Value
¿Has visto a un alumno que quiere participar de una actividad o juego pero no puede porque los otros compañeros no lo dejan?					
Control	2.49 (1.23)	2.40 (1.39)	.09	0.64	0.51
Tratamiento	3.27 (1.39)	2.74 (1.20)	.53	3.32	0.0013**
¿Has visto a un alumno que hace cosas que no quiere debido a que otros compañeros más fuertes lo presionan o amenazan?					
Control	1.98 (1.02)	2 (1.21)	-.01	-0.08	0.92
Tratamiento	2.57 (1.44)	2.33 (1.21)	.24	1.33	0.18
¿Has visto a compañeros insultándose con garabatos y ofensas?					
Control	3.92 (1.25)	3.83 (1.27)	.09	.59	0.55
Tratamiento	4.09 (1.25)	3.51 (1.44)	.57	3.45	0.0009**
¿Has visto a un alumno amenazando a otro con hacerle daño?					
Control	2.77 (1.31)	2.57 (1.24)	.20	1.37	0.17
Tratamiento	3.43 (1.35)	2.83 (1.29)	.60	3.04	0.0031**
¿Has visto a un alumno burlándose de otro por alguna característica física o por su forma de ser, por ejemplo poniéndose sobrenombres ofensivos o humillándolo?					
Control	2.98 (1.29)	3.31 (1.25)	-.32	-2.20	0.02*
Tratamiento	4.07 (1.12)	3.08 (1.38)	.98	5.20	0.0000***
¿Has visto a un compañero mas fuerte agrediendo a otro más débil?					
Control	2.58 (1.20)	2.90 (1.26)	-.32	-2.19	0.0302
Tratamiento	3.36 (1.23)	2.83 (1.34)	.53	2.90	0.0047**
¿Has visto peleas entre compañeros?					
Control	3.73 (1.37)	3.35 (1.30)	.38	2.36	0.02*
Tratamiento	3.89 (1.17)	3.22 (1.40)	.66	3.71	0.0004**
¿Has sabido de algún compañero tuyo al que le hayan robado algo en el colegio?					
Control	1.95 (1.02)	2.66 (1.55)	-.70	-4.36	0.0000***
Tratamiento	2.87 (1.43)	2.56 (1.38)	.31	1.46	0.14
¿Has sabido de algún compañero tuyo al que le hayan roto o dañado algo suyo a propósito?					
Control	2.31 (1.12)	2.63 (1.38)	-.32	-2.08	0.03*
Tratamiento	3.09 (1.33)	2.49 (1.38)	.60	2.92	0.0044**
¿Has visto a compañeros tuyos insultando a profesores?					
Control	2.43 (1.36)	2.36 (1.26)	.07	0.44	0.65
Tratamiento	2.90 (1.35)	2.04 (1.41)	.85	4.15	0.0001**

*p< .05; **p< .01; ***p< .001

Al analizar los ítems de la sub-categoría violencia escolar, para el grupo tratamiento, se encontró que las 10 preguntas que contiene, muestran tendencia a la baja en sus puntajes promedios de respuesta en la medida post, de los cuales 8 son estadísticamente significativas.

Lo anterior permite afirmar que el programa aplicado generó modificación en los índices de violencia escolar del grupo intervenido. Similares resultados obtuvo el programa *“Recoleta En Buena”* Varela (2011) y el estudio realizado en Puente Alto denominado Paz Educa, quienes refieren que *“Las conductas que reflejan violencia disminuyeron al terminar la aplicación en la escuela”*.

Por el contrario el grupo control presenta un ítem estadísticamente significativo en su medida final. Sin embargo 5 ítems de este grupo aumentaron negativamente sus porcentajes en la medida post, lo que nos permite concluir que los índices de violencia escolar se vieron aumentados en ese grupo.

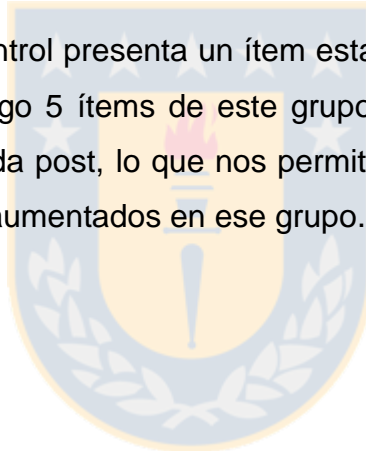


Tabla 12

T test de las diferencias intra grupos en sus mediciones antes y después para los ítems de la sub-escala Violencia Adultos, según grupo control y grupo tratamiento.

	Pre	Post			
	M (SD)	M (SD)	Dif. M	T P<F	p-value
¿Has visto a profesores insultando a compañeros tuyos?					
Control	1.47 (.95)	1.29 (.70)	.18	2.01	0.043*
Tratamiento	1.90 (1.20)	1.61 (1.12)	.28	1.50	0.13
¿Has visto a profesores amenazando a compañeros tuyos con hacerles daño?					
Control	1.40 (.91)	1.27 (.68)	.13	1.77	0.0795
Tratamiento	1.51 (.95)	1.42 (.88)	.09	0.67	0.4992
¿Has visto a algún profesor tuyo agrediendo a un alumno?					
Control	1.67 (1.20)	1.35 (.70)	.32	2.96	0.0039**
Tratamiento	1.78 (1.29)	1.34 (.92)	.43	2.46	0.0157*
¿Has visto a adultos que trabajen en tu colegio insultándose entre ellos?					
Control	1.42 (.89)	1.24 (.53)	.18	2.16	0.0332*
Tratamiento	1.33 (.70)	1.25 (.76)	.08	0.89	0.3733
¿Has visto a adultos que trabajen en tu colegio agredándose?					
Control	1.31 (.80)	1.17 (.42)	.14	1.79	0.0753
Tratamiento	1.38 (.94)	1.38 (1.02)	0	0.0000	1.0000

*p< .05; **p< .01; ***p< .001

La sub-categoría Violencia Adultos, demuestra una tendencia a la baja para el grupo control y grupo tratamiento respecto de su medida inicial en los 5 ítems de respuesta.

En esta sub-categoría el grupo tratamiento presenta significación estadística en un solo ítems. El grupo control presenta tres ítems con significación estadística. Datos con los que podemos concluir que hubo modificación en los niveles de violencia

adultos en el grupo control que pueden deberse a variables no estudiadas en esta investigación.

Tabla 13

T test de las diferencias intra grupos en sus mediciones antes y después para los ítems de la sub-escala Relación, según grupo control y grupo tratamiento.

	Pre	Post			
	M (SD)	M (SD)	Dif. M	T P<F	p-value
En general, ¿cómo dirías que es la relación entre los alumnos y los demás adultos que trabajan en el colegio, aparte de los profesores?					
Control	2.46 (.79)	2.35 (.79)	.11	1.22	0.22
Tratamiento	2.48 (.88)	2.16 (.89)	.31	2.51	0.0140*
En general, ¿cómo dirías que es la relación entre los adultos de tu colegio?					
Control	2.29 (.73)	2.15 (.83)	.14	1.76	0.08
Tratamiento	2.03 (.88)	1.96 (.96)	.07	0.54	0.59
En general, ¿cómo dirías que es la relación entre los adultos que trabajan en tu colegio y los apoderados?					
Control	2.39 (.97)	2.17 (.84)	.22	2.34	0.02*
Tratamiento	2.14 (1.07)	1.75 (.94)	.38	2.75	0.0073**
En general, ¿cómo dirías que es la relación entre los alumnos y los profesores en tu colegio?					
Control	2.55 (.89)	2.46 (.78)	.09	0.83	0.40
Tratamiento	2.51 (.83)	2.16 (.90)	.34	2.64	0.0098**
En general, ¿cómo dirías que es la relación entre los alumnos en tu colegio?					
Control	2.67 (.99)	2.82 (1.16)	-.15	-1.05	0.29
Tratamiento	2.65 (1.04)	2.25 (.92)	.39	3.04	0.0031

*p< .05; **p< .01; ***p< .001

Tanto para el grupo control como el grupo tratamiento, se observa tendencia a la baja en los promedios de la medida final en los 5 ítems de la sub-categoría Relación. El grupo tratamiento presenta disminución de sus puntajes en la medida final en todos los ítems de la sub-categoría. De estos, tres presentan diferencias estadísticamente significativas, lo que nos permite concluir que estos ítems fueron claves en la reducción de los índices de violencia escolar del grupo intervenido; Resultados similares a los obtenidos en la investigación realizada por

Varela (2011) donde también se apreciaron mejoramiento del índice la variable relación.

Tabla 14

T test de las diferencias intra grupos en sus mediciones antes y después para los ítems de la sub-escala Conductas Graves, según grupo control y grupo tratamiento.

	Pre	Post			
	M (SD)	M (SD)	Dif. M	T P<F	p-value
¿Has visto alumnos con armas dentro del colegio? (cuchillo, pistola, etc.)					
Control	1.57 (.93)	1.88 (1.16)	-.31	-2.42	0.0170**
Tratamiento	2.22 (1.30)	1.81 (1.17)	.40	2.41	0.0180
¿Has visto peleas con armas dentro del colegio?					
Control	1.41 (.91)	1.47 (.84)	-.06	-0.61	0.54
Tratamiento	1.75 (1.11)	1.26 (.68)	.49	3.80	0.0003**
¿Has sabido de alumnos que consuman drogas dentro del colegio?					
Control	1.80 (1.00)	1.96 (1.23)	-.16	-1.20	0.23
Tratamiento	2.61 (1.42)	2.07 (1.35)	.54	2.67	0.0089**
¿Has visto a compañeros tuyos amenazando a profesores con hacerles daño?					
Control	1.82 (1.14)	1.40 (.71)	.42	3.63	0.0004**
Tratamiento	2.14 (1.33)	1.60 (1.05)	.54	3.15	0.0022**
¿Has visto a algún compañero tuyo agrediendo a un profesor? (golpeándolo, empujándolo, etc.)					
Control	1.55 (.92)	1.41 (.68)	.14	1.31	0.19
Tratamiento	2.06 (1.16)	1.65 (1.07)	.40	2.41	0.0180**

*p< .05; **p< .01; ***p< .001

Disminuyen las puntuaciones promedios de la medida final del grupo tratamiento en todos los ítems que componen la sub-categoría conductas graves. 4 ítems presentan diferencias estadísticamente significativas en la medida post, lo que quiere decir que se observaron menor cantidad de conductas graves (amenazas, agresiones, consumo de drogas) en el establecimiento donde se realizó la intervención. Resultados muy similares a los obtenidos en la

investigación de Varela (2011), donde los estudiantes del grupo intervenido reportaron menores niveles de conductas graves al finalizar la intervención.

El grupo control presenta aumento negativo en los promedios obtenidos en la medida final, respecto de su medida basal. Las diferencias obtenidas entre ambas mediciones demuestran aumento de conductas graves en los estudiantes del grupo control. Uno de los ítems presenta significación estadística, siendo la puntuación negativa, es decir los estudiantes observaron a más compañeros con armas en el segundo semestre según medición post intervención.



5.4 Prueba de Hipótesis. Mediciones Inter grupos

Tabla 15

Diferencias obtenidas en mediciones inter grupo para la variable violencia, en puntuaciones antes y después, según grupo control y grupo tratamiento.

	Pre M (SD)	Post M (SD)	Dif. M	T P<F	p-value
Control	2.20 (.46)	2.18 (.42)	.40	4.28	0.000***
Tratamiento	2.56 (.57)	2.13 (.64)			

*p< .05; **p< .01; ***p< .001

Para observar si existían diferencias entre grupo control y grupo tratamiento, se utilizó la prueba T de Student. El análisis de los datos permitió establecer que existieron diferencias significativas entre los dos grupos. Dif (.40) (p-value=0.000***). El grupo tratamiento presentó mayor diferencia entre medida pre y post, respecto del grupo control. Con ello se comprueba la efectividad del programa de mitigación de violencia escolar realizado en el grupo tratamiento.

Tabla 16

Diferencias obtenidas en las sub-categorías de la variable violencia, en mediciones inter grupo, en puntuaciones antes y después, según grupo control y grupo tratamiento.

	Pre	Post	Dif. M	T P<F	p-value
	M(SD)	M(SD)			
Violencia Escolar					
Control	22.70 (5.90)	22.62 (6.31)	5.03	4.33	0.000***
Tratamiento	27.88 (6.60)	22.75 (8.27)			
Violencia Adultos					
Control	1.45 (.82)	1.26 (.51)	-.01	-0.08	0.93
Tratamiento	1.56 (.78)	1.40 (.75)			
Relación					
Control	2.47 (.63)	2.39 (.58)	.22	2.00	0.04*
Tratamiento	2.36 (.58)	2.06 (.66)			
Conductas graves					
Control	6.93 (2.75)	7.02 (2.71)	2.15	3.74	0.0002**
Tratamiento	9.15 (4.12)	7.08 (3.45)			

Fuente: Elaboración propia

El análisis de los datos permite establecer diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y grupo tratamiento, en sus medidas finales en la sub categoría Violencia Escolar, Relación y Conductas Graves. Las diferencias para el grupo tratamiento en esta sub-categorías son estadísticamente significativas, pues presentan mayor diferencia entre medida pre y post, respecto del grupo control. Con lo que se comprueba que la intervención realizada en el grupo tratamiento genero efectividad en la modificación de niveles de violencia escolar.

Similar situación ocurrió en el estudio “Recoleta en Buena”, donde “Hubo reducción en los cuatro factores de la variable Violencia”. (Varela 2011).

Tabla 17

Diferencias obtenidas en mediciones inter grupo, en puntuaciones antes y después para cada uno de los ítems de la sub-escala Violencia Escolar, según grupo control y grupo tratamiento.

	Pre M (SD)	Post M (SD)	Dif. M	T P<F	p-value
¿Has visto a un alumno que quiere participar de una actividad o juego pero no puede porque los otros compañeros no lo dejan? (por ejemplo jugar a la pelota o cualquier juego)					
Control	2.49 (1.23)	2.40 (1.39)			
Tratamiento	3.27 (1.39)	2.74 (1.20)	.43	2.07	0.0396
¿Has visto a un alumno que hace cosas que no quiere debido a que otros compañeros más fuertes lo presionan o amenazan?					
Control	1.98 (1.02)	2 (1.21)			
Tratamiento	2.57 (1.44)	2.33 (1.21)	.25	1.22	0.2241
¿Has visto a compañeros insultándose con garabatos y ofensas?					
Control	3.92 (1.25)	3.83 (1.27)			
Tratamiento	4.09 (1.25)	3.51 (1.44)	.48	2.14	0.0330*
¿Has visto a un alumno amenazando a otro con hacerle daño?					
Control	2.77 (1.31)	2.57 (1.24)			
Tratamiento	3.43 (1.35)	2.83 (1.29)	.40	1.65	0.0990
¿Has visto a un alumno burlándose de otro por alguna característica física o por su forma de ser, por ejemplo poniéndose sobrenombres ofensivos o humillándolo?					
Control	2.98 (1.29)	3.31 (1.25)			
Tratamiento	4.07 (1.12)	3.08 (1.38)	1.31	5.55	0.0000***
¿Has visto a un compañero mas fuerte agrediendo a otro más débil?					
Control	2.58 (1.20)	2.90 (1.26)			
Tratamiento	3.36 (1.23)	2.83 (1.34)	.85	3.68	0.0003**
¿Has visto peleas entre compañeros?					
Control	3.73 (1.37)	3.35 (1.30)			
Tratamiento	3.89 (1.17)	3.22 (1.40)	.27	1.15	0.24
Has sabido de algún compañero tuyo al que le hayan robado algo en el colegio?					
Control	1.95 (1.02)	2.66 (1.55)			
Tratamiento	2.87 (1.43)	2.56 (1.38)	1.02	3.87	0.0002**
¿Has sabido de algún compañero tuyo al que le hayan roto o dañado algo suyo a propósito?					
Control	2.31 (1.12)	2.63 (1.38)			
Tratamiento	3.09 (1.33)	2.49 (1.38)	.92	3.65	0.0003**
¿Has visto a compañeros tuyos insultando a profesores?					
Control	2.43 (1.36)	2.36 (1.26)			
Tratamiento			.78	3.05	0.0026**

Tratamiento	2.90 (1.35)	2.04 (1.41)
-------------	-------------	-------------

*p< .05; **p< .01; ***p< .001

El análisis de los datos permite establecer diferencias en las medidas finales entre el grupo control y grupo tratamiento. 6 ítems de 10 se presentan estadísticamente significativos para el grupo tratamiento, siendo el grupo que presentó mayor diferencia entre los ítems.

Lo que demuestra que hubo reducción de eventos asociados a burlas por características físicas, agresiones físicas entre compañeros, robos, daños intencionales e insultos a docentes en el grupo tratamiento, elementos claves para la disminución de los niveles de violencia escolar.



Tabla 18

Diferencias obtenidas en mediciones inter grupos en puntuaciones antes y después para cada uno de los ítems de la sub-escala Violencia Adultos, según grupo control y grupo tratamiento.

	Pre M (SD)	Post M (SD)	Dif. M	T P<F	p-value
¿Has visto a profesores insultando a compañeros tuyos?					
Control	1.47 (.95)	1.29 (.70)	.10	.53	0.5948
Tratamiento	1.90 (1.20)	1.61 (1.12)			
¿Has visto a profesores amenazando a compañeros tuyos con hacerles daño?					
Control	1.40 (.91)	1.27 (.68)	-.03	-0.22	0.8198
Tratamiento	1.51 (.95)	1.42 (.88)			
¿Has visto a algún profesor tuyo agrediendo a un alumno?					
Control	1.67 (1.20)	1.35 (.70)	.11	0.55	0.5818
Tratamiento	1.78 (1.29)	1.34 (.92)			
¿Has visto a adultos que trabajen en tu colegio insultándose entre ellos?					
Control	1.42 (.89)	1.24 (.53)	-.09	-0.77	0.4404
Tratamiento	1.33 (.70)	1.25 (.76)			
¿Has visto a adultos que trabajen en tu colegio agredándose					
Control	1.31 (.80)	1.17 (.42)	-.14	-0.90	0.3662
Tratamiento	1.38 (.94)	1.38 (1.02)			

*p< .05; **p< .01; ***p< .001

Al observar los datos, no se observan diferencias estadísticamente significativas en las medidas finales ni para el grupo control ni para el grupo tratamiento. Resultados predecibles en la investigación, pues no se abordaron estrategias ni acciones directamente relacionadas con los adultos del establecimiento intervenido. Elementos que pueden ser considerados en una futura investigación.



Tabla 19

Diferencias obtenidas en mediciones inter grupos en puntuaciones antes y después para cada uno de los ítems de la sub-escala Relaciones, según grupo control y grupo tratamiento.

	Pre M (SD)	Post M (SD)	Dif. M	T	P<F	p-value
En general, ¿cómo dirías que es la relación entre los alumnos y los demás adultos que trabajan en el colegio, aparte de los profesores?						
Control	2.46 (.79)	2.35 (.79)				
Tratamiento	2.48 (.88)	2.16 (.89)	.20	1.33		0.18
En general, ¿cómo dirías que es la relación entre los adultos de tu colegio? (profesores, director, inspector, personal de aseo, etc.)						
Control	2.29 (.73)	2.15 (.83)				
Tratamiento	2.03 (.88)	1.96 (.96)	-.06	-0.45		0.64
En general, ¿cómo dirías que es la relación entre los adultos que trabajan en tu colegio y los apoderados?						
Control	2.39 (.97)	2.17 (.84)				
Tratamiento	2.14 (1.07)	1.75 (.94)	.16	0.99		0.32
En general, ¿cómo dirías que es la relación entre los alumnos y los profesores en tu colegio?						
Control	2.55 (.89)	2.46 (.78)				
Tratamiento	2.51 (.83)	2.16 (.90)	.25	1.52		0.12
En general, ¿cómo dirías que es la relación entre los alumnos en tu colegio?						
Control	2.67 (.99)	2.82 (1.16)				
Tratamiento	2.65 (1.04)	2.25 (.92)	.54	2.78		0.0060**

*p< .05; **p< .01; ***p< .001

Al observar los ítems de la sub escala Relaciones, se presenta solo una pregunta estadísticamente significativa en la medida final. Esto quiere decir que el

grupo tratamiento mejoró las relaciones entre los estudiantes en la medición post, lo que aparece como estadísticamente significativo.

Tabla 20

Diferencias obtenidas en mediciones inter grupos en puntuaciones antes y después para cada uno de los ítems de la sub-escala Conductas Graves, según grupo control y grupo tratamiento.

	Pre M (SD)	Post M (SD)	Dif. M	T P<F	p-value
¿Has visto alumnos con armas dentro del colegio?					
Control	1.57 (.93)	1.88 (1.16)	.72	3.44	0.0007**
Tratamiento	2.22 (1.30)	1.81 (1.17)			
¿Has visto peleas con armas dentro del colegio?					
Control	1.41 (.91)	1.47 (.84)	.19	3.44	0.0007**
Tratamiento	1.75 (1.11)	1.26 (.68)			
¿Has sabido de alumnos que consuman drogas dentro del colegio?					
Control	1.80 (1.00)	1.96 (1.23)	.70	2.97	0.0033**
Tratamiento	2.61 (1.42)	2.07 (1.35)			
¿Has visto a compañeros tuyos amenazando a profesores con hacerles daño?					
Control	1.82 (1.14)	1.40 (.71)	.11	0.58	0.56
Tratamiento	2.14 (1.33)	1.60 (1.05)			
¿Has visto a algún compañero tuyo agrediendo a un profesor?					
Control	1.55 (.92)	1.41 (.68)	.26	1.37	0.17
Tratamiento	2.06 (1.16)	1.65 (1.07)			

*p< .05; **p< .01; ***p< .001

El análisis de los datos permite establecer diferencias entre el grupo control y tratamiento, en sus medidas finales en 3 ítems de 5. Para el grupo tratamiento se observan mayores diferencias entre el puntaje inicial y el puntaje final obtenido el relación al grupo control, diferencias estadísticamente significativas.

5.5 Descripción y análisis Variable Rendimiento Académico

Tabla 21

Estadísticos descriptivos de la variable Rendimiento Académico en sus mediciones antes y después, para el grupo control y grupo tratamiento.

Grupo	Primer Semestre			Segundo Semestre		
	Promedio	Puntaje Mínimo	Puntaje Máximo	Promedio	Puntaje Mínimo	Puntaje Máximo
Control	5.2	3.4	6.5	5.1	2.9	6.5
Tratamiento	5.3	3.1	6.3	5.1	3.6	6.6

Fuente: Elaboración propia

Se observa que los estadísticos que se presentan, se modifican en la medida final. El grupo control disminuye el promedio de notas mínimo de 3.4 a 2.9 en su medida final y mantiene en 6.5 en ambas medidas; Siendo la nota máxima un 7.0. Disminuye una décima el promedio de notas en la medición final del grupo tratamiento. (5.2 a 5.1).

El grupo tratamiento aumenta en la medición post tanto el puntaje mínimo como el puntaje máximo, lo que permite identificar que la intervención realizada además de disminuir los niveles de violencia escolar, permitió mejoramiento del rendimiento escolar de los estudiantes participantes del grupo intervenido.

Se destaca que el puntaje mínimo del grupo tratamiento en la medida inicial es menor al puntaje del grupo control, por tanto la diferencia obtenida entre ambos grupos es más notable.

Tabla 21.1

Distribución porcentual de la variable rendimiento académico, obtenido en las puntuaciones antes y después, para el grupo control y grupo tratamiento.

	Mantiene Promedio	Sube Promedio	Baja Promedio
	%		
Control	7.22	32.53	60.24
Tratamiento	8.08	42.42	49.49

Fuente: Elaboración propia

La clasificación siguiente, presenta el porcentaje de estudiantes que mantuvo, aumentó o bajó su rendimiento escolar entre la medida inicial y final del estudio. Se observa que el 60.24% de los estudiantes del grupo control bajaron su rendimiento académico, lo que afirma lo dicho en la tabla 16, donde se informa que disminuyó la nota mínima y promedio de los estudiantes. Comparativamente en el grupo tratamiento este porcentaje corresponde sólo a un 49.49%.

En el mismo sentido comparativo, en el grupo control, un 32.53% mejora sus promedios en la medición post. Para el grupo tratamiento, este porcentaje aumenta a un 42.42%, siendo mayor el % de estudiantes que mejoran su rendimiento en la medición post para el grupo tratamiento.

Tabla 22

T test de las diferencias intra grupos en sus mediciones antes y después para la variable Rendimiento Académico, según grupo control y grupo tratamiento.

	Primer Semestre	Segundo Semestre	Dif. M	T P<F	p-value
	M (SD)	M (SD)			
Control	5.15 (.06)	5.08 (.06)	.06	1.33	0.18
Tratamiento	5.31 (.06)	5.18 (.05)	.12	2.64	0.0099**

*p< .05; **p< .01; ***p< .001

Se observa que tanto el grupo control como el grupo tratamiento disminuyeron levemente sus promedios para la medición final. No obstante el grupo tratamiento presenta una diferencia de .12 puntos, siendo ésta diferencia estadísticamente significativa. Lo anterior permite afirmar que hubo modificación en el rendimiento académico de los estudiantes que componen el grupo de intervención.

Tabla 23

Diferencias obtenidas en mediciones inter grupos en puntuaciones antes y después para la variable Rendimiento Académico, según grupo control y tratamiento.

	M (SD)	M (SD)	Dif. M	T P<F	p-value
Control	5.15 (.06)	5.08 (.06)	.11	1.22	0.22
Tratamiento	5.31 (.06)	5.18 (.05)			

*p< .05; **p< .01; ***p< .001

Las diferencias para el grupo control y grupo tratamiento no son estadísticamente significativas.

Si bien el grupo tratamiento presentó modificaciones en el rendimiento académico en ambas mediciones internamente, ésta diferencia no se vio reflejada al comparar los puntajes obtenidos con los puntajes del grupo control.

5.6 Descripción y análisis Variable Autoestima general en estudiantes.

Tabla 24

Estadísticos descriptivos de la variable Autoestima, puntuaciones generales en las medidas antes y después, para el grupo control y grupo tratamiento.

Grupo	Primer Semestre			Segundo Semestre		
	Promedio	Min	Max	Promedio	Min	Max
Control	22.5	10	36	21.30	10	30
Tratamiento	22	15	40	22.03	10	39

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que los estadísticos que se presentan relativos a la variable Autoestima, son más altos en el grupo tratamiento, en la medida inicial y final, que en el grupo control.

El grupo control disminuye el puntaje máximo en la medida final de 36 a 30 y su promedio de 22.5 a 21.30. El grupo de tratamiento disminuye en la medición post el puntaje mínimo como el puntaje máximo, lo que permite afirmar que no hubo modificaciones en los niveles de autoestima de los estudiantes intervenidos.

Tabla 24.1

Clasificación de la variable Autoestima, en mediciones antes y después, para el grupo control y tratamiento.

Grupo	Primer Semestre			Segundo Semestre		
	Autoestima			Autoestima		
	Alta	Media	Baja	Alta	Media	Baja
	%					
Control	6.06	8.08	85.85	2.02	15.15	82.82
Tratamiento	7.22	13.25	83.13	2.40	20.48	77.10

Fuente: Elaboración propia.

La clasificación siguiente presenta el resultado en porcentajes, según la categorización del nivel de autoestima de cada estudiante según grupo, ya sea de control o tratamiento.

Se observa que el 85.85% de los estudiantes se encontraba con autoestima baja en la medida inicial para el grupo control, la que solo llegó al 82.82% en la medida final. Presenta un 8.08% de los estudiantes con Autoestima media en la medida inicial, lo que aumenta a 15.15% en la medida final. Y un 6.06% de los estudiantes con autoestima alta en la medida inicial, la que disminuye a 2.02% en la medición final. Para el grupo tratamiento, se observa que un 83.13% de sus estudiantes se encontraba con autoestima baja en la medición inicial, la que disminuyó 6.03 por ciento logrando un 77.10% en la medición final. Un 13.25% de sus estudiantes se encontraba con autoestima media en la medición inicial, la que aumento en 7.23% logrando un 20.48% en la medida final. Y un 7.22% de sus estudiantes con autoestima alta, la que disminuyó en 4.82% logrando un 2.40% de sus estudiantes con autoestima alta en la medición final. Se observa que hubo movilidad de estudiantes con autoestima alta y baja, que aumentaron el porcentaje de

autoestima media de los estudiantes en la medida final y disminuyeron el porcentaje de estudiantes con autoestima alta, en la misma medición.

Tabla 25

T test de la variable Autoestima en los estudiantes intra grupos, en pruebas antes y después para el grupo control y grupo tratamiento.

	Primer Semestre	Segundo Semestre	Dif. M	T P<F	p-value
	M (SD)	M (SD)			
Control	22.51 (.45)	21.30 (.45)	1.21	2.46	0.01**
Tratamiento	22 (.47)	22.03 (.56)	-.03	-0.05	0.96

*p< .05; **p< .01; ***p< .001

El grupo control presenta una disminución de medias de la variable autoestima en su medición final respecto de las mediciones iniciales siendo estadísticamente significativa. (p-value de 0.01**). El grupo tratamiento presenta un aumento de medias entre ambas mediciones de 0.3, **no presentando significación estadística.**

Tabla 26

Diferencias obtenidas en mediciones inter grupos en puntuaciones antes y después para la variable Autoestima, según grupo control y tratamiento.

	Pre	Post	Dif. M	T P<F	p-value
	M(SD)	M (SD)			
Control	22.51 (.45)	21.30 (.45)	-1.17	-1.38	0.16
Tratamiento	22 (.47)	22.03 (.56)			

*p< .05; **p< .01; ***p< .001

Para observar si existían diferencias entre grupo control y grupo tratamiento respecto de la variable autoestima, se utilizó la prueba T de Student. El análisis de los datos permitió establecer que **no existen diferencias estadísticamente**

significativas entre el grupo control y grupo tratamiento para la variable autoestima.



5.7 Correlaciones

Tabla 27

Regresión Lineal para la variable Violencia Escolar con Autoestima general del estudiante y Rendimiento Académico en sus medidas iniciales y finales, para el grupo control y tratamiento.

Parámetros Estimados						
Variable	gl	Coeficiente		Valor		r ²
		Regresión	Error Standard	T	Pr > T	
Rendimiento Académico	2	-.67	.87	-0.77	0.445	0.0110
Autoestima en los Estudiantes	2	-.13	.11	-1.25	0.215	

Para el siguiente análisis, se utilizó el modelo matemático de regresión lineal, con el propósito de medir el efecto de las variables predictoras frente a la variable independiente. (Hernández, 2006).

En este caso, podemos mencionar que tanto la variable Autoestima general del estudiante y rendimiento académico, no presentan efecto significativo en la variable violencia escolar.

CAPITULO VI:



Capítulo VI. Conclusiones

6.1 Conclusiones

Como se ha expuesto desde el inicio de ésta investigación, la disminución de los hechos de violencia escolar es un desafío permanente para el sistema educacional chileno y por cierto, para las políticas sociales del país al considerar las dificultades que genera en los estudiantes a nivel individual, familiar y de su desarrollo en la sociedad, cuando ésta ocurre.

Por ello, es un tema que permanentemente se debe ir actualizando, incorporando las nuevas variables y temáticas que la sociedad nos impone.

Consciente de lo anterior, se logró realizar un estudio de tipo cuantitativo, que tuvo por finalidad evaluar la efectividad de un programa de prevención en violencia escolar, con mediciones iniciales y finales y grupo control. Específicamente, se esperaba encontrar una disminución de los hechos de violencia escolar en el establecimiento que recibió la intervención.

Para alcanzar este objetivo se trabajó con variables independientes y dependientes, las que fueron analizadas con pruebas estadísticas T de Student, Anova, y Regresión Lineal a través del programa STATA.

Producto del análisis estadístico, se realizó la presentación de resultados detallando en primera instancia las variables en nivel univariado, revisando cambios con pruebas iniciales y finales a través de mediciones intra e inter grupo, comparando al grupo tratamiento y grupo control, para luego indagar respecto de las posibles relaciones en un nivel bivariado.

En virtud de lo antes planteado, se procedió a efectuar una descripción de la población estudiada, y la presencia de hechos de violencia escolar por sexo y edad y nivel educacional. Para luego realizar un análisis de la efectividad del programa de mitigación de la violencia escolar a través de la comparación del grupo tratamiento o participante de la intervención con los resultados del grupo control o grupo no participante de la intervención, culminando con la indagación respecto del grado de asociación de las variables violencia escolar, rendimiento académico y autoestima general de los estudiantes.

6.1.1 Programa de mitigación de Violencia Escolar.

Los resultados evidenciaron que los porcentajes de hechos de violencia, presentaron cambios significativos en el grupo tratamiento respecto de la situación antes y después de participar del programa de intervención en su medición intra e inter grupo.

El grupo tratamiento disminuyó los hechos de violencia escolar, en la prueba final en la medición intra grupo, con diferencias estadísticamente significativas. Sumándole a ello, al realizar la comparación con el grupo control, se observan diferencias estadísticamente significativas en la medición inter grupos, considerando que el grupo tratamiento al iniciar la intervención presentaba porcentajes más altos de violencia. Estos resultados apoyan la hipótesis principal del estudio, ya que muestra que los estudiantes de los cursos intervenidos reportan menores niveles de violencia después de tres meses de realizada la intervención, dando cuenta de la efectividad del programa en materias promocionales y preventivas, y que se puede explicar pues el programa aplicado trabajó de forma universal normas claras, comportamiento positivo, buen trato, normas del establecimiento, a través de la enseñanza, monitoreo y refuerzo positivo de conductas, elementos descritos como estrategias efectivas para prevenir la violencia escolar (Varela, 2011). Orientaciones tomadas del programa PBS- como fue mencionado en capítulos anteriores-, el cual se declara como un

modelo de prevención de violencia escolar que centra su foco en toda la cultura escolar donde la enseñanza y la promoción de conductas pro-sociales son prioritarias para todos los estudiantes y para todos los miembros de la comunidad escolar.

Con esto reafirmamos que para seguir disminuyendo el fenómeno de la violencia escolar, debemos realizarlo desde una mirada ecológica, considerando al establecimiento educacional como un sistema complejo de conexiones y dependencias de las cuatro grandes esferas de actividad. (Microsistema: el aula, el escenario concreto en el que se producen los aprendizajes; Mesosistema: El establecimiento educacional y su proyecto educativo; Exosistema: La administración educacional; Macrosistema: el sistema envolvente, la sociedad, los valores, la cultural global) (Palomero, 2001)

Al analizar las sub-escalas de la variable violencia, se destaca que violencia escolar, relación y conductas graves, tuvieron diferencias estadísticamente significativas en la medida final de la investigación para el grupo tratamiento, con lo que podemos concluir con más fuerza que los índices de violencia escolar disminuyeron en el establecimiento intervenido.

La sub-escala violencia adultos no presentó diferencia significativa para el grupo tratamiento, lo que puede ser razonable ya que es una variable que el programa no contemplo, pues éste estuvo orientado hacia los estudiantes.

Respecto de la comparación de las mismas variables con los resultados del grupo tratamiento y grupo control, en una mirada inter grupo, podemos mencionar que sucede un efecto similar con la medición intra. Las sub-categorías Violencia Escolar, Relación y Conductas Graves son estadísticamente significativas para el grupo tratamiento, dando cuenta de la efectividad del Plan de Mitigación de Violencia Escolar aplicado en el grupo tratamiento.

Llama la atención lo que sucede con la variable conductas graves para el grupo control, pues en la medida final aumenta negativamente su porcentaje lo que permite concluir que los niveles de violencia escolar, uso o porte de armas aumentaron en el grupo que no tuvo intervención. Lo que se explica con lo que refiere Tijmes (2012), quien expone “al verse reforzadas las relaciones interpersonales en un clima escolar bueno podría explicarse porque ser testigo de un hecho de violencia llamaría más la atención al alumno en un clima bueno que en uno regular o malo y, por lo tanto, empeoraría la percepción acerca de las relaciones interpersonales. Por el contrario, cuando el clima es regular, no se refuerza la relación entre violencia y percepción de relaciones interpersonales, porque el alumno vería un hecho de violencia como algo “normal”, afectando menos su opinión sobre la calidad de las relaciones. En esa misma línea Kornblit et al (2008) citado en Tijmes (2012), refiere que la presencia de buenas relaciones interpersonales disminuiría la manifestación de violencia escolar, así como la presencia de esta última obstaculizaría relaciones interpersonales satisfactorias.

6.1.2 Rendimiento Académico

Muchas son las investigaciones que han buscado el grado de asociación de las variables violencia escolar con rendimiento académico. En nuestro caso particular, nuestra hipótesis refiere que el rendimiento académico del grupo experimental aumenta en los estudiantes en la medición final.

El análisis del rendimiento académico de los estudiantes participantes de la intervención pertenecientes al grupo tratamiento, evidenció que hubo un mejoramiento de las evaluaciones de los estudiantes en la segunda prueba en su medición intra grupo la que puntuó estadísticamente significativa. No obstante no se observó diferencia significativa en la medición inter, lo que puede deberse a la inexistencia de intervenciones pedagógicas en esta investigación.

En las mediciones inter grupo, comparando al grupo tratamiento con el grupo control, no se observan diferencias estadísticamente significativas, lo que podría explicarse pues el plan de intervención aplicado al grupo tratamiento no consideró ni tutorías ni apoyo específico para estudiantes con dificultades pedagógicas.

6.1.3 Autoestima general del estudiante.

En relación a la autoestima general de los estudiantes se concluye que esta variable no mejoró en la prueba final del grupo tratamiento en su medida intra grupos. No obstante se destaca que hubo un porcentaje de estudiantes que se logró movilizar de autoestima baja a autoestima media; En la prueba inicial el puntaje de los estudiantes era de 13.25 y en la prueba final subió a 20.48 puntos. Al comparar al grupo tratamiento con el grupo control, no se presentan diferencias estadísticamente significativas en este ámbito, lo que se podría explicar por el tiempo que duró la intervención (18 sesiones). Además se debe tener en cuenta que el plan de intervención consideró sesiones específicas en la materia de violencia escolar, y las sesiones tratadas en Autoestima fueron a nivel general, sin especificar contenidos.

Respecto de las correlaciones entre las variables violencia escolar, rendimiento académico y autoestima general de los estudiantes, no se logró evidenciar la existencia de asociación inversamente proporcional como se había propuesto en una de las hipótesis del presenta estudio. Lo que puede ser razonable y ser explicado por el tiempo de aplicación de la intervención. El estado del arte en violencia escolar, refiere que las intervenciones realizadas superaron el año de trabajo, limitación de nuestra investigación.

Ahora bien, considerando que no se logró generar asociación ni efecto con las variables rendimiento académico ni autoestima general de los estudiantes, podemos concluir que el programa de mitigación de violencia escolar logro su

objetivo general que fue disminuir los niveles de violencia escolar en el grupo tratamiento.

6.2 Limitaciones

Varios son los estudios sobre la violencia escolar que refieren que ésta temática no debe tratarse como algo ajeno o provocado por unos pocos estudiantes disruptivos, sino como un problema de la comunidad educativa en su conjunto. Por ello debe contarse con programas instalados en las prácticas cotidianas de los establecimiento educacionales que incluya a todos los actores (Padres y apoderados, docentes, equipo directivo y asistentes de la educación), a diferencia de la presente investigación que solo incluyó a docentes jefes y a los estudiantes de los cursos seleccionados, que puede ser considerada una limitación del estudio.

Sumándole a ello, en una futura investigación se debe considerar unidades específicas que incorporen a docentes especialistas que contribuyan desde su área pedagógica en la disminución del fenómeno de la violencia escolar desde el avance en los aprendizajes de los estudiantes. Como también tópicos asociados directamente al mejoramiento de la autoestima general de los estudiantes.

6.3 Sugerencias

El presente estudio entrega información sobre la evaluación de la efectividad de un programa de intervención sobre violencia escolar. En ese sentido Varela (2011) refiere que en Chile actualmente existe escasa evaluación e información respecto de este tema que puedan ayudar a contribuir a la implementación de estrategias efectivas de intervención en esta problemática, por ello se debe promover su estudio en forma más acabada en los establecimientos educacionales considerando aspectos pedagógicos y de interacción adulto estudiante.

Desarrollar este tipo de metodologías requiere recursos, desde los materiales hasta los institucionales. Pero más importante aún es ser capaces de instalar una práctica de gestión sistemática en el establecimiento.

En conclusión, el fenómeno de la violencia escolar no es gratuito para ninguno de los involucrados. Por eso es de suma importancia poder contar con metodologías de trabajo efectivas y sistémicas en el tiempo, lo que permitirá abordar el problema de forma integral, junto a toda la comunidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alvarado, C; Cruz, J, M, & De la Maza, E. (2010). *El Bullying y sus implicancias legales: manual para los colegios*. En línea; disponible en: <http://www.probono.cl/documentos/documentos/manual%20bullying.pdf>. Santiago.
- Alvarez Garcia, D., Alvarez Perez, L., Nuñez Perez, J. C., Rodriguez Perez, C., Gonzalez Pienda, J. A., & Gonzalez Castro, P. (2009). Efectos sobre la conflictividad escolar de un programa de educación en resolución de conflictos en tutoría. *International Journal of Psychological Therapy* , 189 - 204.
- Bassaletti Contreras, R., & González López, P. (2015). Modelo de Gestión de la Convivencia Escolar "Paz Educa". *Contacto* , 2-20.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo Humano*. . Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.
- Casanova, A. (2013). Espacios Educativos Seguros: Orientaciones técnicas de diseño de infraestructura para la prevención de la violencia escolar. Santiago, Chile. Subsecretaría de prevención del delito.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2010 - Ciudad de Valencia). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicancias en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Psicodidáctica*, 21-34.
- Cerqueira, J. (2003). Las escuelas promotoras de la salud en la Americas. Una
- Davila, J., & Jhonny, J. (2013). *Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar*; Santiago .
- Espinoza, E. (2010). Impacto del maltrato en el rendimiento academico. Guatemala. . *Revista electrónica de investigación psocioeducativa*. , 221 - 238.
- Gobierno de Chile, (17 de Agosto de 2009). *Ley General de Educación 20.370 - Ley Organica constitucional de enseñanza LOCE*.

- Gobierno de Chile (2011). *Ley 20.536 Sobre Violencia Escolar*. Santiago de Chile.
- Gongora, V. C., & Casullo, M. M. (2009). Validación de la escala de autoestima de Rosenberg en población general y en población clínica de la provincia de buenos aires. *Ridep* , 179-194.
- González-Pumariega, S. Núñez, J.C. (1996). Procesos motivacionales y aprendizaje. En J.A. González-Pienda, J. Escoriza, R. González y A. Barca (Eds)., *Psicología de la instrucción*. Vol.2: Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar. Barcelona: EUB
- Guzman, M., & Michael, J. (2011). La salud mental es importante en la educación básica:. *Revista Chilena de* , 3.
- Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. (2010). *Evidence base for SWPBS*.
- Horner, R. H., Sugai, G., & Lewis, T. (2015). *Evidence base for SWPBS*.
- Lopez, J., Murillo, P., & Sanchez, M. (2003). *El Trabajo Colaborativo del profesorado. Un Analisis critico de la cultura*. Sintesis.
- Madriaza, Pablo. Sin fecha.Sentido y Sinsentido de la Violencia Escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos
- Martínez, B., Musitu, G., Amador, L.V. y Monreal, M.C. (2010). Violencia escolar en adolescentes aceptados y rechazados: un análisis de sus relaciones con variables familiares y escolares. *Psicología Teoria e Pratica*, 12(2), 3-16
- Mertz, C. (2006). La prevención de la violencia en las escuelas: Programa Paz Educa. recuperado el 12 de febrero de 2015, en: http://www.pazciudadana.cl/wp-content/uploads/2013/07/2006-07-03_la-prevenci%C3%83%C2%B3n-de-la-violencia-en-las-escuelas.pdf.
- Ministerio de Educación, Chile. (2002). *Política de Convivencia Escolar. Hacia una educación de calidad para todos*. Santiago .
- Ministerio de Educación (2010). Reglamento de convivencia escolar.
- Ministerio de Educación (2011). *Conviviendo mejor en la escuela y en el Liceo: Orientaciones para abordar la Convivencia Escolar en las Comunidades Educativas*.
- Ministerio de Educación (2013), División de Educación General, Equipo de Unidad de Transversalidad.

- Ministerio de Educación (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018*. Santiago.
- Murillo, F.J. & Martínez-Garrido, C. (2012). Las condiciones ambientales en las aulas de Primaria en Iberoamérica y su relación con el desempeño académico. *Education Policy Analysis Archives*, 20(18), 1-23.
- Núñez Perez, J. C., Gonzalez-Pianda, J. A., Garcia Rodriguez, M., Gonzalez - Pumariega, S., Roces Montero, C., Alvarez Pérez, L., y otros. (1998). Estrategias de Aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema* , 97-109.
- Olweus, D. (2005). Acoso escolar, "Bullying", en las escuelas: Hechos e intervenciones.
- Organización panamericana de la Salud (2005). Las escuelas promotoras de la salud en America Latina.
- Organización Mundial de la Salud, OMS (junio de 2009).
- Ortega Ruiz, P., Mínguez Vallejos, R., & Rodes Bravo, M. L. (2001). Autoestima: Un nuevo concepto y su medida. *Ediciones Universidad de Salamanca* , 45-66.
- Paz Ciudadana,(2009). *Paz Educa, Programa de prevención de la violencia escolar, Chile*.
- Palomero, J. E., & Fernández, M. R. (2001). La violencia escolar: Un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado* , 19 - 38.
- Przybylsky, R. (2008). Effective Recidivism Reduction and Risk-Focused Prevention Programs. *Prepared for the Colorado Division of Criminal Justice* .
- Rojas-Barahona, C. A., Zegers, B., & Föster, C. (2009). La escala de autoestima de Rosenberg: Validación para Chile en una muestra de jóvenes adultos, adultos y adultos mayores. *Revista médica de Chile* , 791-800.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sugai, G., Horner, R., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, M., Nelson, C., y otros. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. . *Journal of positive behavior interventions* , 131-143.
- Supports, C. P. (2010). *PBIS Frequently Asked Questions*.

- Tijmes, C. (2012). Violencia y clima Escolar en Establecimientos Educativos en Contextos de Alta Vulnerabilidad Social de Santiago de Chile. *PSYKHE*, 105 - 117.
- Tomicic, T., Potocnjak, M., & Berger, C. (2011). Una Aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes. Universidad Alberto Hurtado.
- Turnbull, A., G. Carr, E., Dunlap, G., H. Horner, R., L. Koegel, R., & Turbull, A. (2002). Positive Behavior Support: Evolution of an applied Science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4 - 16.
- Unesco. (2006). Poner fin a la Violencia en las Escuelas.
- Unesco. (2007). *Poner Fin a la Violencia en las Escuelas*. Paris.
- Unicef. (2007). *Un Enfoque de la Educación para Todos, Basado en los Derechos Humanos*. Paris.
- Unicef. (2011). *Violencia Escolar, superficie y fondo*.
- Varela, J. (2011). Efectividad de Estrategias de Prevención de Violencia Escolar: La experiencia del programa Recoleta en Buena. *Psykhé*, 65 - 78.
- Varela, J., Tijmes, C., & Sprague, J. (2009). Paz Educa: Programa de prevención de la violencia escolar. recuperado el 16 de febrero de 2015, de: <http://www.pazciudadana.cl/wp-content/uploads/2009/06/paz-educa-programa-de-prevencion.pdf>.
- Varela, J., Farren, D. & Tijmes, C. (2010). Paz Educa: Validación de instrumento para medir violencia escolar.
- Agencia de la calidad en educación, Chile. Otros indicadores de calidad año 2015. Recuperado de http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Presentacion_Reporte_de_calidad.pdf
- Diario el Mercurio. Emol. (06.09.2010). <http://www.emol.com/noticias/nacional/2010/09/06/434701/gobierno-pondra-urgencia-a-proyecto-de-ley-sobre-bullying.html>. *Emol*.
- Fingermann, H. (2010). Educación. La guía 2000. Las causas de la Violencia Escolar. Recuperado de: <https://educacion.laguia2000.com/general/consecuencias-de-la-violencia-escolar#ixzz2rHaob99H>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef. Convención de los derechos del niño, 1989. Recuperado de: <http://unicef.cl/web/convencion/>.



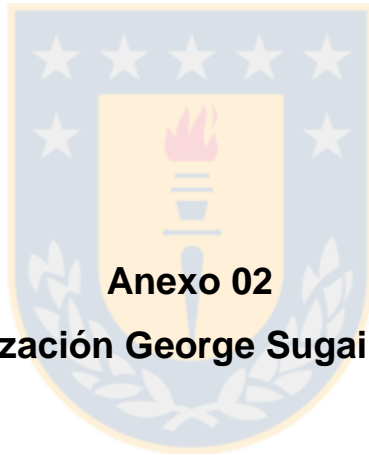
Anexo 01

Ítems de cada Sub categoría, perteneciente a la Variable Violencia

Anexo 01

Ítems de cada Sub-categoría, perteneciente a la Variable Violencia

Violencia Escolar	
1	¿Has visto a un alumno que quiere participar de una actividad o juego pero no puede porque los otros compañeros no lo dejan? (por ejemplo jugar a la pelota o cualquier juego)
2	¿Has visto a un alumno que hace cosas que no quiere debido a que otros compañeros más fuertes lo presionan o amenazan?
3	¿Has visto a compañeros insultándose con garabatos y ofensas?
4	¿Has visto a un alumno amenazando a otro con hacerle daño?
5	¿Has visto a un alumno burlándose de otro por alguna característica física o por su forma de ser, por ejemplo poniéndose 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)
6	¿Has visto a un compañero mas fuerte agrediendo a otro más débil?
7	¿Has visto peleas entre compañeros?
8	¿Has sabido de algún compañero tuyo al que le hayan robado algo en el colegio?
9	¿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.)
10	¿Has visto a compañeros tuyos insultando a profesores? (diciéndoles garabatos, etc.)
Violencia Adultos	
1	¿Has visto a profesores insultando a compañeros tuyos (diciéndoles garabatos, etc.)
2	¿Has visto a profesores amenazando a compañeros tuyos con hacerles daño?
3	¿Has visto a algún profesor tuyo agrediendo a un alumno? (pegándole, empujándolo, etc.)
4	¿Has visto a adultos que trabajen en tu colegio insultándose entre ellos? (diciéndose garabatos, etc.)
5	¿Has visto a adultos que trabajen en tu colegio agrediendo? (golpeándose, empujándose, etc.)
Relación	
1	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.)
2	En general, ¿cómo dirías que es la relación entre los adultos de tu colegio? (profesores, director, inspector, personal de aseo, etc.)
3	En general, ¿cómo dirías que es la relación entre los adultos que trabajan en tu colegio y los apoderados?
4	En general, ¿cómo dirías que es la relación entre los alumnos y los profesores en tu colegio?
5	En general, ¿cómo dirías que es la relación entre los alumnos en tu colegio?
Conductas Graves	
1	¿Has visto alumnos con armas dentro del colegio? (cuchillo, pistola, etc.)
2	¿Has visto peleas con armas dentro del colegio?
3	¿Has sabido de alumnos que consuman drogas dentro del colegio?
4	¿Has visto a compañeros tuyos amenazando a profesores con hacerles daño?
5	¿Has visto a algún compañero tuyo agrediendo a un profesor? (golpeándolo, empujándolo, etc.)



Anexo 02

Autorización George Sugai, EEUU

Anexo 02

Autorización George Sugai, EEUU

Sugai, George <george.sugai@uconn.edu>

18/7/16

para Robert, Timothy, ml, Daisy

inglés > español Traducir mensaje

Desactivar para: inglés x

Carolina,

The multi-tiered framework is useful for organizing and implementing evidence-based practices, and we are supportive of your efforts to implement in schools in Chile.

PBIS is a public-domain framework, however, we encourage close adherence to important implementation guidelines. Visiting www.pbis.org should assist you and you will find many implementation resources for school-wide PBIS. We encourage you to attend to implementation fidelity and evaluation by using tools like the Tiered Fidelity Inventory.

Have fun with your implementation efforts and we look forward to seeing your results and what you learn from implementation in your country.

George

George Sugai, Ph.D.
Professor & Carole J. Neag Endowed Chair
Neag School of Education
University of Connecticut
249 Glenbrook Road Unit 3064
Storrs, CT 06269-2064
[860-486-0289](tel:860-486-0289)



Anexo 03
Autorización Paz Educa



Anexo 03

Autorización Paz Educa

in:sent rbassaletti@pazciudadana.cl

Mover a Recibidos Más - 2 de 22 Es -

Encuesta de convivencia escolar Recibidos x

Paz Educa <PAZEDUCA@pazciudadana.cl> 20/10/16
para mí, Rodrigo

Estimada Carolina,
Hemos recibido tu carta. Anexo la encuesta y documentos donde aparece la información para el análisis.

Saludos Cordiales,

FUNDACIÓN
PAZ CIUDADANA
Políticas públicas en seguridad y justicia

Patricia González L.- Rodrigo Bassaletti C.
Equipo de Prevención de Violencia Escolar
Área Prevención- Fundación Paz Ciudadana
(56) 2 2 363 38 00- 2 2 363 38 31
Email: Pazeduc@pazciudadana.cl
www.pazciudadana.cl



Anexo 04
Calendarización Semanal



Anexo 04

Calendarización Semanal

N° Semana	Eje a abordar	Componente	Acción o Temática
Semana 1	Preparación	**	Aplicación Pre Test
Semana 2	Preparación	**	Aplicación Pre Test
Semana 3	Preparación	Preparación material	Preparación material talleres
Semana 4	Disciplina formativa	Sensibilización	Taller introductorio Violencia Escolar con Docentes - Comportamiento Positivo
Semana 4	Sistema de Información	Registro de información en convivencia escolar	Instalación de sistema de registros en inspectoria
Semana 4	Disciplina formativa	Sensibilización	Taller introductorio Violencia Escolar con estudiantes
Semana 5	Disciplina formativa	Administración del Aula	Taller normas claras con docentes
Semana 5	Disciplina formativa	Administración del Aula	Taller Normas Claras con estudiantes
Semana 6	Disciplina formativa	Administración del Aula	Taller con docentes
Semana 6	Disciplina formativa	Administración del Aula	Comportamiento Positivo y Buen trato
Semana 6	Reconocimiento de avances en conducta positiva de los estudiantes por curso.		
Semana 7	Disciplina formativa	Sensibilización - Inclusión	Aceptación diversidad de Estudiantes
Semana 7	Prevención Situacional	Sensibilización - Inclusión	Aceptación diversidad de Estudiantes
Semana 7	Disciplina formativa	Manual de Convivencia Escolar	Revisión Normas del establecimiento. Docentes
Semana 7	Celebración Fiestas Patrias		
Semana 8	Disciplina formativa	Plan de enseñanza de valores y expectativas de comportamiento	Expectativas de comportamiento con docentes
Semana 8	Disciplina formativa	Plan de enseñanza de valores y expectativas de comportamiento	Taller de Expectativas de comportamiento con estudiantes
Semana 8	Prevención Selectiva	Articulación con redes de apoyo	Vinculación con red
Semana 9	Prevención Selectiva	Estrategias de prevención selectiva	Taller de Autoestima con docentes

Semana 9	Prevención Selectiva	Estrategias de prevención selectiva	Taller de Autoestima con estudiantes
Semana 10	Reconocimiento de avances en conducta positiva de los estudiantes por curso.		
Semana 10	Prevención Selectiva	Sensibilización - Inclusión	Aceptación diversidad de Estudiantes. Parte 2
Semana 11	Prevención Selectiva	Estrategias de prevención selectiva	Resolución Pacífica de Conflictos - estrategias Docentes
Semana 11	Prevención Selectiva	Estrategias de prevención selectiva	Resolución Pacífica de Conflictos
Semana 12	Prevención Selectiva	Estrategias de prevención selectiva	Autocontrol
Semana 12	Disciplina formativa	Administración del Aula	Evaluación de proceso
Semana 12	Prevención Situacional	Estrategias de prevención individual	Evaluación con estudiantes
Semana 12	Prevención Situacional	Estrategias de prevención individual	Evaluación de estudiantes
Semana 12	Reconocimiento de avances en conducta positiva de los estudiantes por curso.		
Semana 13	Disciplina formativa	Registro de información en convivencia escolar	Evaluación de proceso
Semana 13	Prevención Selectiva	Estrategias de prevención selectiva	Autocontrol. Segunda parte
Semana 14	Prevención Selectiva	Estrategias de prevención selectiva	Taller de Autoestima. Parte 2
Semana 14	Celebración Día de la Raza		
Semana 15	Prevención Situacional	Sensibilización - Inclusión	Aceptación diversidad de Estudiantes. Parte 3
Semana 15	Disciplina formativa	Registro de información en convivencia escolar	Evaluación sistema de registros en inspectoria
Semana 16	Reconocimiento de avances en conducta positiva de los estudiantes por curso.		
Semana 17	Preparación	**	Aplicación Post Test
Semana 18	Preparación	**	Aplicación Post Test

Anexo 05
Consentimiento Informado



Anexo 05

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Le invitamos a participar en una investigación denominada ***“Evaluación de los efectos de un programa de prevención en Violencia Escolar en un establecimiento de educación municipal.”*** desarrollada por una Alumna de Magister de Trabajo Social y Políticas Sociales, de la Universidad de Concepción.

El propósito de esta investigación es ***“Evaluar los efectos de un programa de mitigación de la violencia escolar en un establecimiento municipal de la comuna de San Pedro de la Paz”***.

Si acepta participar de este estudio, se le solicitará que conteste un instrumento de forma autoaplicada, que se realizará en horario de clases. Su participación es VOLUNTARIA y no remunerada.

Es necesario explicitar que todos los datos recogidos, son exclusivamente con fines académicos. **TODOS LOS DATOS SERAN CONFIDENCIALES**; Si usted requiere cualquier otra información sobre su participación en este estudio, puede llamar a Carolina Fernández Araneda Trabajadora Social, Alumna de Magister al teléfono +56957599310.

Autorización:

He leído la información proporcionada. Consiento voluntariamente participar en esta investigación como participante y entiendo que tengo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento sin que me afecte en ninguna manera.

Nombre del Participante _____

Firma del Participante _____

Fecha _____ Día/mes/año

MUCHAS GRACIAS POR SU COOPERACION

Anexo 06
Encuesta sobre convivencia escolar para alumnos/as

Anexo 06

Encuesta sobre convivencia escolar para alumnos/as.

ENCUESTA SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR PARA ALUMNOS

SEXO : MUJER HOMBRE

EDAD : _____

CURSO :

INSTRUCCIONES: Responde con una X las siguientes preguntas de forma individual, seleccionando la alternativa que más te identifique y en base al año académico 2016. Recuerda que esta encuesta es anónima y confidencial, sus respuestas serán utilizadas sólo con fines diagnósticos para nuestra investigación.

Preguntas	Nunca	1 vez	2 ó 3 veces	4 ó 5 veces	6 ó más
1. ¿Has visto a un alumno que quiere participar de una actividad o juego pero no puede porque los otros compañeros no lo dejan? (por ejemplo jugar a la pelota o cualquier juego)					
2. ¿Has visto a un alumno que hace cosas que no quiere debido a que otros compañeros más fuertes lo presionan o amenazan?					
3. ¿Has visto a compañeros insultándose con garabatos y ofensas?					
4. ¿Has visto a un alumno amenazando a otro con hacerle daño?					
5. ¿Has visto a un alumno burlándose de otro por alguna característica física o por su forma de ser, por ejemplo poniéndose 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)					
6. ¿Has visto a un compañero mas fuerte agrediendo a otro más débil?					
7. ¿Has visto peleas entre compañeros?					
8. ¿Has visto alumnos con armas dentro del colegio? (cuchillo, pistola, etc.)					
9. ¿Has visto peleas con armas dentro del colegio?					
10. ¿Has sabido de algún compañero tuyo al que le hayan robado algo en el colegio?					
11. ¿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.)					
12. ¿Has sabido de alumnos que consuman drogas dentro del					

colegio?					
13.¿Te ha pasado que quisiste participar de algún juego o actividad pero no pudiste porque tus compañeros no te dejaron?					
14.¿Has hecho algo que no querías hacer debido a la presión o amenaza de uno o varios de tus compañeros?					
15.¿Te han insultado compañeros tuyos? (ofendiéndote o diciéndote garabatos, etc.)					
16.¿Te ha pasado que uno o varios compañeros tuyos te amenazaran con hacerte daño?					
17.¿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.)					
18.¿Te ha pasado que uno varios de tus compañeros te agredieran físicamente? (golpeándote o empujándote, etc.)					
19.¿Has sido agredido por uno o varios compañeros tuyos con armas? (cuchillo, pistola, etc.)					
20.¿Te han robado dentro del colegio?					
21.¿Te ha pasado que uno o varios compañeros tuyos te ofrecieran drogas dentro del colegio?					
22.¿Has impedido que algún compañero tuyo participe de juegos o actividades porque te cae mal o solo para molestarlo?					
23.¿Has obligado a algún compañero más débil que tú a hacer cosas que no quiere hacer? (para probarlo o simplemente para burlarte de él)					
24.¿Has insultado a algún compañero tuyo? (ofendiéndolo o diciéndole garabatos).					
25.¿Has amenazado a un compañero tuyo con hacerle daño?					
26.¿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.)					
27.¿Has agredido a un compañero más débil que tú? (golpeándolo, pegándole un “charchetazo” en la cabeza o empujándolo, etc.)					
28.¿Has peleado con algún compañero tuyo?					
29.¿Has llevado armas al colegio? (cuchillo, pistola, etc.)					
30.¿Has usado un arma para pelear con uno o varios compañeros en el colegio?					
31.¿Has robado algo dentro del colegio?					
32.¿Has roto o dañado algo dentro del colegio a propósito? (pueden ser cosas de tus compañeros o cosas del colegio)					
33.¿Has consumido drogas en el colegio?					
34.¿Has visto a compañeros tuyos insultando a profesores? (diciéndoles garabatos, etc.)					
35.¿Has visto a compañeros tuyos amenazando a profesores con hacerles daño?					

36.¿Has visto a algún compañero tuyo agrediendo a un profesor? (golpeándolo, empujándolo, etc.)					
37.¿Has visto a profesores insultando a compañeros tuyos (diciéndoles garabatos, etc.)					
38.¿Has visto a profesores amenazando a compañeros tuyos con hacerles daño?					
39.¿Has visto a algún profesor tuyo agrediendo a un alumno? (pegándole, empujándolo, etc.)					
40.¿Algún profesor tuyo te ha insultado o dicho garabatos?					
41.¿Algún profesor tuyo te ha amenazado con hacerte daño?					
42.¿Algún profesor tuyo te ha agredido físicamente? (golpeándote o empujándote, etc.)					
43.¿Has insultado a algún profesor tuyo? (ofendiéndolo o diciéndole garabatos, etc.)					
44.¿Has amenazado a algún profesor tuyo con hacerle daño?					
45.¿Has agredido a algún profesor tuyo? (empujándolo o golpeándolo)					
46.¿Has agredido con armas a algún profesor tuyo?					
47.¿Has visto a adultos que trabajen en tu colegio insultándose entre ellos? (diciéndose garabatos, etc.)					
48.¿Has visto a adultos que trabajen en tu colegio agredándose? (golpeándose, empujándose, etc.)					

Autoestima

Preguntas	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás.				
2. Estoy convencido de que tengo cualidades buenas.				
3. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.				
4. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo.				
5. En general estoy satisfecho de mi mismo.				
1. Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso.				
7. En general, me inclino a pensar que soy un fracasado.				
2. Me gustaría poder sentir más respeto por mí mismo.				
3. Hay veces que realmente pienso que soy un inútil.				

4. A veces creo que no soy buena persona.

--	--	--	--	--

