

FUNDACIÓN

PAZ CIUDADANA

Políticas públicas en seguridad y justicia

**IBAÑEZ
ATKINSON**
FUNDACION



EJE PREVENCIÓN SELECTIVA E INDIVIDUAL

*Rodrigo Bassaletti Contreras
Patricia González López*

Fundación Paz Ciudadana

Septiembre de 2016

INDICE

Introducción	3
Descripción eje prevención selectiva e individual	4
Antecedentes	4
Concepto de prevención	4
Prevención de violencia en la escuela	5
Algunas consideraciones sobre los “comportamientos desafiantes”	7
Diseño, ejecución y evaluación de intervenciones	9
Enfoque de gestión territorial: la escuela en red	12
Red interna: enfoque socioeducativo y rol de los profesionales de apoyo	12
Redes externas de apoyo	13
Componente: Diseño, implementación y evaluación de estrategias de prevención selectiva	14
Niveles de instalación	14
Implementación del componente	15
Ejemplos de estrategias selectivas	16
Componente “Diseño, implementación y evaluación de estrategias de prevención individual”	17
Niveles de instalación	18
Implementación del componente	18
Ejemplos de estrategias selectivas	19
Componente: Contacto y articulación con redes de apoyo para intervenciones selectivas e individuales	21
Niveles de instalación	22
Implementación del componente	23
Referencias	26
Fichas de trabajo	28

Introducción

Este documento corresponde a la descripción del eje Prevención Selectiva e Individual, parte del Modelo de Gestión de la Convivencia Escolar Paz Educa. Este eje, aborda la focalización de grupos o individuos que no responden a las estrategias universales desarrolladas por la escuela en cuanto a la convivencia, debiendo organizar estrategias más intensivas para acompañarlos en su proceso formativo. Todo esto, supone un trabajo en red entre los profesionales del colegio y otras instituciones externas que puedan complementar las intervenciones locales, apuntando al diseño de estrategias integrales que incluyan un conjunto de acciones, más allá de intervenciones específicas e inconexas.

Para eso, a lo largo del texto se revisan los fundamentos de la prevención de la violencia en la escuela, distinguiendo los niveles *universal*, *selectivo* e *individual*. De igual manera, se revisan las bases de un enfoque de gestión territorial o enfoque de redes, que busca sustentar la relevancia de articular las acciones que se implementan para abordar un problema específico. En este sentido, se definen también aquellos elementos necesarios para definir, ejecutar y evaluar las distintas estrategias selectivas o individuales.

Posterior a los fundamentos, se profundiza en la implementación de los tres componentes de este eje:

- a. Diseño, implementación y evaluación de estrategias de prevención selectiva.
- b. Diseño, implementación y evaluación de estrategias de prevención individual.
- c. Contacto y articulación con redes de apoyo para intervenciones selectivas e individuales.

Finalmente, se adjuntan fichas de apoyo para la implementación de cada uno de estos componentes.

Descripción eje prevención selectiva e individual

Este eje de trabajo considera todas aquellas estrategias para abordar situaciones de mayor complejidad con estudiantes específicos de la comunidad escolar. Estos¹ alumnos del establecimiento requieren de un apoyo focalizado, ya sea a nivel selectivo (grupos pequeños en riesgo de presentar conductas problemáticas) o individuales (sujetos de alto riesgo). Para el logro de los objetivos que se buscan en cada una de las estrategias, este eje involucra, además, la articulación entre las diferentes acciones que se realizan para apoyar al estudiante. Esto supone un enfoque de red y de trabajo coordinado entre los profesionales involucrados, tanto de aquellos que son funcionarios del colegio, como de aquellas instituciones externas que realizan intervenciones para apoyar a los alumnos.

En general, es posible señalar que el objetivo de este eje es instalar un sistema de diseño, implementación y evaluación de estrategias para aquellos grupos del colegio que no responden satisfactoriamente a las intervenciones de orden universal (para toda la comunidad), implementadas principalmente en los ejes Disciplina Formativa y Prevención Situacional. Para esto se basa en los datos recopilados por el sistema de información que facilita la selección de los grupos o individuos a intervenir, los focos temáticos de estas intervenciones y posteriormente analizar y evaluar los resultados a través de la observación en el tiempo de los sujetos con los cuales se está trabajando.

Antecedentes

Concepto de prevención

Desde el enfoque de salud pública, la prevención es la acción que considera que los individuos y las poblaciones están expuestos a factores y comportamientos de riesgo que ocasionan y/o mantienen enfermedades, lesiones o daños en la salud propia y en la de otros. Por este motivo, la acción preventiva no sólo comprende las medidas destinadas a impedir la aparición de la enfermedad o una lesión, sino también a detener su avance o atenuar sus consecuencias, una vez establecida (Sánchez, 2004).

Además, según esta definición, la prevención puede ser primaria, secundaria o terciaria, estableciendo principalmente diferencias en cuanto a sus objetivos (Sánchez, 2004): la prevención primaria evita que el daño aparezca, mientras que la prevención secundaria disminuye el daño e impide que se repitan sus consecuencias una vez producido el daño. Finalmente, la prevención terciaria procura la rehabilitación del daño ya causado.

¹ En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “un estudiante” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción se basa en una convención idiomática de nuestra lengua y tiene por objetivo evitar las fórmulas para aludir a ambos géneros en el idioma español (“o/a”, “los/las” y otras similares), debido a que implican una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.

Desde la perspectiva psicosocial, que concibe la interrelación entre las conductas, emociones y pensamientos del individuo y su contexto social, el identificar las variables que influyen en el desarrollo de comportamientos de riesgo (factores de riesgo), facilita la realización de intervenciones preventivas efectivas (Hein y Barrientos, 2004). En este sentido, se hace relevante abordar la prevención de la violencia en el ámbito escolar ya que, por un lado es en este contexto que se evidencia la exposición a factores de riesgo de diversa índoles (familiares, sociales, individuales) en los niños y jóvenes; y por otro lado, dado el potencial socializador que tiene la escuela por sí misma, puede convertirse en un factor de riesgo o en un elemento protector en el desarrollo socioemocional de sus estudiantes.

Prevención de violencia en las escuelas

El Modelo de Gestión Paz Educa busca prevenir situaciones de violencia y fortalecer la convivencia en la comunidad escolar, organizando las acciones que el colegio realiza en esta área en cuatro ejes de trabajo, que deben ser constantemente revisados, monitoreados y evaluados para responder a las necesidades particulares de cada institución educativa.

Este modelo se basa en el trabajo realizado por el Instituto de Comportamiento Violento y Destructivo (IVDB) de la Universidad de Oregon, EE.UU, en el desarrollo del programa *Positive Behavior Interventions and Supports (PBIS)*. El PBIS se plantea como un programa dirigido a todos los estudiantes de la escuela y no sólo a aquellos que presentan conductas conflictivas, por lo cual asume tres niveles de prevención dentro de la escuela: primario, secundario y terciario (Sprague y Golly, 2005).

El nivel universal o primario busca reducir el número de casos nuevos de algún problema de conducta con intervenciones proactivas dirigidas para todos los alumnos y el personal; y su intensidad es menor en términos relativos a los otros dos grupos de intervención (Turnbull, Edmonson, Griggs, Wickham, Sailor, Freeman, Guess, Lassen, Mccart, Park, Riffel, Turnbull y Warren, 2002). El nivel secundario (o selectivo) consiste en intervenciones de mayor intensidad dirigidas a aquellos estudiantes que necesiten más atención para lograr el éxito escolar. Lo que se busca es apoyar a este grupo previniendo problemas conductuales con una mayor atención por parte de los adultos de la escuela, con un alcance grupal y mayor intensidad (Sugai y Horner, 2006; Turnbull, Edmonson, Griggs, Wickham, Sailor, Freeman, Guess, Lassen, Mccart, Park, Riffel, Turnbull y Warren, 2002; Farmer, Farmer, Estell y Hutchins, 2007). Por último, el nivel terciario (o individual) alude a intervenciones de apoyo intensivo e integral a cada estudiante que lo necesite, diseñadas para disminuir la intensidad, complejidad y frecuencia de problemas conductuales graves y que no responden a los dos niveles anteriores (Sugai,

Horner, Dunlap, Hieneman, Lewis, Nelson, Scott, Liaupsin, Sailor, Turnbull, Turnbull, Wickham, Wilcox y Ruef, 2000; Sugai y Horner, 2006; Farmer, Estell, Farmer, y Hutchins, 2007).

Estos tres niveles se disponen en la figura a continuación, cuya forma piramidal responde a la organización de estas estrategias en función de los comportamientos que abordan. Cabe señalar al respecto, que según las investigaciones de la Universidad de Oregon, la mayor proporción de individuos responde a las estrategias universales que el colegio utiliza para enseñar sus comportamientos esperados (un 75 a 80%), mientras que aproximadamente un 10 a 20% de alumnos requieren un apoyo selectivo (con estrategias grupales). Finalmente, un 3 a 5% de estudiantes necesita un acompañamiento intensivo. No obstante, ésta proporción es baja, la percepción de la comunidad sobre ella es más alta, debido a la gravedad de aquellas conductas (Sprague y Golly, 2005).

Figura 1. Niveles de prevención en convivencia escolar. Adaptado desde Sprague (2015).



En la figura anterior, se pueden observar a la izquierda los niveles de prevención (universal, selectiva o individual), la proporción de estudiantes que se benefician o responden adecuadamente a cada nivel de intervención, y a la derecha algunos ejemplos de acciones que forman parte de las estrategias diseñadas. En este punto, es necesario señalar que para el modelo Paz Educa, **una estrategia selectiva o individual será un conjunto de acciones planificadas y complementarias, que buscan fortalecer el comportamiento esperado en los estudiantes destinatarios, impactando positivamente en sus habilidades con respecto a la convivencia y en la reducción de sus factores de riesgo.** Desde esta definición, es impensado plantear una sola acción como la solución para abordar problemas conductuales; en efecto, el resultado positivo será producto de intervenciones combinadas, y de la participación de distintos actores relevantes que condicionen un comportamiento esperado en un niño o joven con factores adversos.

Es así como una misma acción, por ejemplo, un taller de habilidades sociales, podrá formar parte de una estrategia universal, selectiva o individual, dependiendo de los objetivos de la estrategia. Tales objetivos impactarán asimismo en la metodología e intensidad específicas de cada intervención. En el caso expuesto del taller (por ejemplo, de autocontrol), si es aplicado a todos los alumnos de un nivel para fortalecer el autocontrol de todos los estudiantes, se realizarán actividades para que los niños aprendan técnicas de autocontrol. En este caso, el taller forma parte de una estrategia universal pues busca fortalecer habilidades de todos los alumnos. Por otra parte, es posible concebir un taller como parte de una estrategia selectiva, si su objetivo es favorecer el autocontrol de aquellos que han presentado más situaciones relacionadas con la impulsividad.

En resumen, el modelo de gestión Paz Educa recoge dentro de sus ejes de trabajo esta mirada preventiva en tres niveles, desarrollando a través de los componente del Eje Disciplina Formativa y Prevención Situacional, acciones destinadas a toda la comunidad educativa por una parte, y por otra, focalizando en el Eje Prevención Selectiva e Individual, las intervenciones destinadas a los grupos o individuos que requieren un apoyo más intensivo, para contrarrestar los factores de riesgo a los que son expuestos o los comportamientos problemáticos en los que incurren .

Algunas consideraciones sobre los “comportamientos desafiantes”

La Política Nacional de Convivencia (Ministerio de Educación, 2015a), enfatiza un enfoque de derechos para educación, en la cual niños, niñas y jóvenes son sujetos de derecho y la escuela -como institución- es garante de esos derechos. En este sentido, el sistema escolar debe asegurar el derecho a aprender de todos sus estudiantes, de acuerdo a sus potencialidades. Esta mirada es reforzada en la Ley de Inclusión Escolar, la cual apunta a resguardar el acceso, permanencia y progreso educativo de

todos los menores que se educan en el sistema educacional chileno, independiente de sus características particulares, e independiente de la escuela que sus familias elijan para su educación (Ministerio de Educación, 2015b).

Esta contextualización es clave para leer (o re-leer), algunas consideraciones que la literatura científica hace con respecto a los comportamientos desafiantes en un contexto escolar, los cuales en general, involucran conductas disruptivas o de “indisciplina” (que faltan a la normativa social, interrumpiendo las clases pero sin daño a otra persona), conductas agresivas (que sí implican un daño a otra persona) o conductas violentas (que además de provocar un daño se dan en una relación asimétrica de poder, o bien son sostenidas en el tiempo). Estos comportamientos pueden estar relacionados con una serie de factores de riesgo: individuales, familiares, sociales, culturales, entre otros, sin embargo, al visualizar este tipo de comportamientos desde un enfoque de derechos e inclusivo, **se entiende que tales conductas son “desafiantes” porque implican un desafío para el sistema escolar**, desafío que debe asumir la escuela en su conjunto buscando estrategias para resguardar el derecho a aprender de todos sus alumnos.

Hecha esta aclaración, es posible señalar que al hablar de “comportamientos desafiantes”, nos referiremos a conductas transgresoras de valores, principios o normativas de la comunidad, que afectan la convivencia escolar, y que demandan a la escuela la construcción de estrategias selectivas o individuales para desarrollar los aprendizajes esperados en convivencia escolar. En este sentido, implican adecuaciones por parte del establecimiento para que el niño aprenda según sus potencialidades, y de ésta manera, evitar que produzcan casos extremos como el de la deserción escolar, que supone un fracaso para el sistema escolar en su conjunto.

Asumiendo esta visión con respecto a este tipo de conductas, hay que considerar los siguientes puntos al abordar los “comportamientos desafiantes” (Sprague, 2015):

- a. Existen en todas las escuelas y comunidades del mundo**, observándose aproximadamente en un 25% del total de estudiantes de la comunidad escolar.
- b. Varían en intensidad y frecuencia** (de leves a graves). Al respecto, cabe recordar la definición de las faltas planteadas por el Ministerio de Educación²:
 - *Faltas leves*: comportamientos que alteran el normal desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, que no involucran daños físicos y/o psicológicos a otros actores de la comunidad.
 - *Faltas graves*: corresponde a comportamientos que atentan contra la integridad psicológica de otro miembro de la comunidad educativa y del bien común, así como de acciones deshonestas que afectan la convivencia.
 - *Faltas gravísimas*: son faltas graves que podrían ser constitutivas de delito, y que por lo mismo, implican la obligatoriedad de denuncia en su procedimiento.

² Ministerio de Educación (2015).

c. Están asociados a una diversidad de factores de riesgo. Su intervención implica entonces la atenuación de estos factores (no existe un único camino, o una estrategia única de abordaje). Esto es relevante, pues a partir de este aspecto es posible concebir una estrategia selectiva o individual como un conjunto de acciones de prevención, y no como una intervención única.

Cabe recordar además, que el modelo Paz Educa parte del supuesto que los estudiantes no están haciendo lo que se les pide, porque ellos no distinguen claramente lo que los adultos esperan de ellos o no creen que realmente les importa si lo hacen o no, es decir, que hay que tener en cuenta, que las condiciones que enmarcan ese aprendizaje (o clima de aprendizaje), son muchas veces desfavorables para que esto ocurra (ambientes hostiles, poco cálidos o indiferentes). Esta premisa es compartida con la propuesta *Positive Behavioral Interventions and Support* de la Universidad de Oregon (Estados Unidos), quienes aportan evidencia robusta a lo largo de 30 años de trabajo para señalar que un enfoque positivo, es decir, un enfoque que estimule los avances del alumno, buscando relaciones acogedoras y estimulantes, que apunten a enseñar los comportamientos deseados reconociendo logros de los estudiantes, es mucho más fructífero que un trabajo enfocado en castigar conductas inapropiadas (Sprague, 2015). Esto no quiere decir que no hayan consecuencias frente a comportamientos no esperados, sin embargo, estas consecuencias serán formativas (restaurativas), y debieran ser tomadas como una alerta para la escuela, con el fin de poner énfasis en la enseñanza de los comportamientos deseados, en aquellos alumnos que presenten tales conductas desafiantes.

Diseño, ejecución y evaluación de intervenciones preventivas

Para que la realización de intervenciones destinadas a grupos o individuos dentro de la organización educativa se conviertan en procesos óptimos, que cumplan su objetivo principal, cubrir las necesidades de los estudiantes que se encuentran en situación de alto riesgo de tener conductas agresivas o violentas, se hace necesario determinar un proceso que considere elementos anteriores, durante el desarrollo y posteriores a la implementación de estas estrategias.

En relación a estos elementos, la literatura plantea una serie de pasos para la planificación, ejecución y evaluación de las intervenciones, las cuales se describirán a continuación:

1. *Diseño de la intervención:*

Dentro de los elementos más relevante de esta etapa se encuentra la definición clara del problema a resolver. Esto permitirá identificar quiénes son los individuos más afectados por el mismo y dónde se plantea dicho problema con mayor frecuencia con el fin de afinar la intervención. Este proceso brindará la oportunidad de fijar objetivos realistas y establecer lineamientos que permitan evaluar el avance logrado

(Thornton, Craft, Dahlberg, Lynch y Baer, 2001). Este aspecto es relevante, porque será distinta la metodología a ocupar si por ejemplo, el mencionado taller de habilidades sociales, busca fortalecer autocontrol o adecuación a las normas (en el caso de distintas faltas leves relacionadas con estas conductas), o bien busca desarrollar empatía o sensibilizar frente a la violencia en caso de comportamientos agresivos.

En primer lugar, se debe analizar el contexto y evaluar las necesidades particulares del centro educacional, ya que es prácticamente imposible encontrar dos colegios iguales (Ortega, Del Rey y Córdoba, en Ortega, 2010). En este sentido, la información para describir el problema se puede obtener de varias fuentes, los datos que se extraigan de ellas, pueden ser cuantitativos y cualitativos (Thornton, Craft, Dahlberg, Lynch y Baer, 2001). Respecto a los datos cuantitativos, se propone utilizar los registros sistematizados en los sistemas de Información de situaciones de violencia escolar, siendo muy útil levantar los siguiente datos: cuántos estudiantes cometieron actos violentos, o de indisciplina, cuándo y dónde ocurrieron y en qué circunstancias. También pueden utilizarse los resultados arrojados por la Encuesta de Convivencia Escolar Paz Educa, la cual se implementa en la fase diagnóstica del programa, o bien de otras encuestas que reflejen este tipo de conductas.

En relación a la información cualitativa, los autores sugieren indagar cómo se percibe la problemática al interior de la comunidad, y cuáles son las atribuciones causales de la misma, permitiendo evaluar las opiniones, conocimientos y actitudes de los miembros de la comunidad acerca de la violencia. En la misma línea, otros investigadores agregan que aquellas estrategias de intervención que incorporan también a padres y docentes, incluso permiten predecir un mejor resultado, dado que los sensibilizan con respecto al problema y facilitan un trabajo colaborativo entre familia y escuela (Varela, 2011; Ortega, Del Rey y Fernández, 2003).

La definición del problema entregará a su vez los lineamientos para la selección de los participantes de la intervención, definiéndose si se tratará de una intervención selectiva o individual. Para ello, una forma sencilla (que no es excluyente de otras definiciones), es diferenciar aquellos estudiantes que presentan conductas leves reiteradas y conductas graves esporádicas, que en ambos casos podrían ser abordados mediante una estrategia selectiva (grupal), diferenciada según la naturaleza de la problemática que se desea trabajar (faltas leves reiteradas o faltas graves). Por otra parte, es relevante identificar aquellos individuos que presentan faltas gravísimas o faltas graves reiteradas (semanales o quincenales), los cuales requerirán de un acompañamiento intensivo (estrategia individual).

La definición de las(s) conducta(s) desafiante(s), permitirá además determinar los objetivos y las metas de la estrategia. Por una parte, los objetivos orientan la acción, siendo una manifestación global de lo que se quiere lograr. En forma más concreta,

las metas traducen operacionalmente los objetivos, y para ello, deben poder medirse y alcanzarse de acuerdo a las características y recursos que tiene la comunidad, para luego determinar las acciones concretas que se necesita emprender para alcanzar la meta (Thornton, Craft, Dahlberg, Lynch y Baer, 2001).

Como elementos finales de la etapa de diseño, se considera la selección de la intervención y el equipo a cargo, las cuales están determinadas por los objetivos, metas y recursos disponibles en la institución. Para esto, se sugiere considerar experiencias exitosas de la misma institución o de otros establecimientos escolares, las que deben ser adaptadas a las características de la comunidad. En la misma línea y tal como ya fue enunciado, la literatura señala que es importante incorporar más de una estrategia para resolver el problema de violencia, por ejemplo un taller con un determinado curso, puede complementarse con el trabajo con los padres y apoderados de ese grupo (Thornton, Craft, Dahlberg, Lynch y Baer, 2001). Desde el modelo Paz Educa, se recomienda ir construyendo un **set de herramientas** con distintas acciones, intervenciones, talleres, acompañamientos, prácticas restaurativas, entre otras, que hayan sido sistematizadas y evaluadas por el colegio, o que cuenten con evidencia científica sobre sus resultados, para poder incorporarlas en el diseño de una estrategia selectiva o individual mayor.

Respecto al personal para llevar a cabo la intervención, la composición de este equipo dependerá principalmente: del tipo de actividades (tal vez se requiere personal con habilidades o formación especializada); las necesidades de los futuros participantes; y la disponibilidad de los recursos. Es relevante además considerar capacitar de forma constante a los equipos que participan de estas intervenciones (Thornton, Craft, Dahlberg, Lynch y Baer, 2001).

2. Ejecución de la intervención:

Durante la ejecución de la intervención, la existencia de un monitoreo permanente del proceso es necesaria.

Al respecto, Thornton, Craft, Dahlberg, Lynch y Baer (2001) señalan que por una parte, debe existir un encargado de apoyar y supervisar al personal a cargo y por otra, debe hacerse el seguimiento de las actividades programadas. Los elementos a considerar en este monitoreo tienen relación con identificar obstáculos o problemas inesperados, revisar si se van cumpliendo los objetivos, y la percepción que tienen los participantes sobre las actividades.

Salmivalli y Peets (2010, en Ortega, 2010), plantean que en las intervenciones selectivas (o “indicadas” contra la violencia escolar), deben considerarse reuniones de seguimiento en las que el adulto que lidera la intervención discuta con los alumnos en torno a si los problemas conductuales iniciales han variado. De esta manera, el monitoreo se plantea como un proceso continuo y participativo.

3. Evaluación de la intervención:

Luego de finalizado el proceso de intervención, deberá realizarse una evaluación para determinar en qué medida se lograron alcanzar las metas y objetivos. Además, puede planificarse un estudio de seguimiento para evaluar los efectos de la iniciativa a largo plazo. La relevancia de la evaluación radica principalmente en demostrar a los líderes de la comunidad y al personal de la intervención que la iniciativa tuvo éxito y en caso contrario, determinar lo que no funcionó a fin de realizar las modificaciones para futuras intervenciones (Thomson y Mc Clintock, 1998 en Thornton, Craft, Dahlberg, Lynch y Baer, 2001).

En relación a la evaluación final de las intervenciones para prevenir violencia escolar, Spiel, Strohmeier y Atria (2010, en Ortega, 2010) indican que esta evaluación debe ser colectiva, siendo sus resultados evaluables por los participantes de la intervención.

Enfoque de gestión territorial: la escuela en red

La actual Política Nacional de Convivencia del Ministerio de Educación (2015) también incorpora un enfoque de gestión territorial para la convivencia, que reconoce la diversidad de realidades sociales, políticas y culturales del territorio donde se emplaza cada establecimiento, valorando los recursos de capital humano (capacidades de las personas), capital económico (recursos materiales) y capital social (relaciones y redes que facilitan y potencian la gestión).

Este es un enfoque sistémico, integral, que busca fortalecer vínculos de trabajo colaborativo con otros actores del sistema educativo para abordar temáticas particulares. En relación a la intervención en red en el área convivencia escolar, Abad y Gómez (2008) señalan que las intervenciones deben estar integradas a redes locales y favorecer la creación o fortalecimiento de alianzas con grupos y asociaciones al interior y/o fuera de la vecindad. Lo anterior resulta novedoso pues al hablar de “redes” amplía la noción de “comunidad educativa” a otros actores del territorio: juntas de vecino, clubes deportivos, carabineros, entre otros, que pueden intervenir en una estrategia conjunta para fortalecer a aquellos estudiantes que requieran un apoyo específico.

Red interna: enfoque socioeducativo y rol de los profesionales de apoyo

Al analizar prácticas exitosas en convivencia escolar, se observa que las escuelas que las utilizan tienen un enfoque educativo en el abordaje de las necesidades selectivas o individuales, es decir, los psicólogos, trabajadores sociales u otros profesionales de apoyo orientan y lideran las estrategias particulares para estos casos, pero es la comunidad la que se hace responsable a través de distintos actores. Esta postura se opone diametralmente a un enfoque clínico de atención, en donde cree que

la respuesta (o la solución) a las dificultades se puede dar de manera individual a través de un profesional. Al respecto, lo que muestran las investigaciones es que cuando la atención se vuelve clínica se fomenta la individualización de la violencia y convivencia escolar, situación que se vuelve crítica con la externalización de estas responsabilidades (López, 2015 en López, Díaz y Carrasco, 2015).

Castaldi (2015, en López, Díaz y Carrasco, 2015), advierte además que el paradigma clínico mal entendido se puede transformar en un instrumento de clasificación y etiquetamiento, lo cual incluso es contrario a la noción de inclusión que se está intentando promover desde la política actual de convivencia. En efecto, la autora señala que “todos los niños y también los adultos tenemos necesidades especiales (...) pero nos olvidamos de ellas” (p.94). El diagnóstico puede ser una palabra que oriente en cómo transformar esa necesidad específica individual en una necesidad mayor: ¿Qué necesidades están presentes en distintos niños? ¿Qué estrategias construimos como comunidad para abordarlas? En este sentido, es relevante que los distintos miembros de la comunidad renueven su confianza en las capacidades que tienen para abordar las problemáticas focalizadas, lo cual puede facilitarse, en principio, con un diseño de planes creados a partir de diagnósticos participativos (Ibieta, 2015 en López, Díaz y Carrasco, 2015), estrategias independientes del apoyo que puede brindar las redes de apoyo externas.

Redes externas de apoyo

La gestión de redes no existe como ámbito de gestión en el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación en Chile, no obstante, tal como señaló anteriormente, el análisis de las experiencias exitosas en convivencia escolar muestran que es un área necesaria para el impacto de las intervenciones que se realizan (López, 2015 en López, Díaz y Carrasco, 2015) y que el fortalecimiento de vínculos de colaboración con otras instituciones (incluso otras escuelas) es un factor clave en el desarrollo integral del colegio (Ramos, Sánchez y González, 2015 en López, Díaz y Carrasco, 2015). En efecto, las escuelas que funcionan de forma efectiva en red, se caracterizan porque son capaces de adaptar la oferta de programas y proyectos a las necesidades y requerimientos de la propia escuela (Mena, 2015 en López, Díaz y Carrasco, 2015). Esto es considerado “articulación de la red”.

De esta forma, en la organización de las redes conversan aquellos actores de la escuela que participan de una estrategia determinada (selectiva o individual), pero los profesionales de apoyo externo complementan la estrategia liderada por la escuela y no al revés, sumándose así a las directrices educativas que impulsan los docentes con sus estudiantes. Esto desafía al equipo del colegio a transmitir a sus redes la estrategia que han levantado en cada caso, clarificando cuáles son las expectativas en relación al apoyo solicitado.

Componente “Diseño, implementación y evaluación de estrategias de prevención selectiva”

Este componente involucra la gestión que hace el establecimiento educativo de las intervenciones diseñadas para el 10% y 20% de los estudiantes, que requieren un apoyo extra para prevenir o disminuir problemas conductuales o asociados a la violencia, así como también para los grupos de adultos que influyen directamente en los comportamientos de estos alumnos. En este sentido se entenderá por estrategias selectivas, al conjunto de acciones que se implementan para ese fin.

Corresponden a un nivel de prevención secundario, por lo cual interviene en grupos que concentran factores de riesgo y han sido diagnosticados como grupos en riesgo, por lo que requieren actividades de alcance grupal y de mayor intensidad (Sugai y Horner, 2006; Turnbull, Edmonson, Griggs, Wickham, Sailor, Freeman, Guess, Lassen, McCart, Park, Riffel, Turnbull y Warren, 2002; Varela, Tijjmes y Sprague, 2009; Subsecretaría de Prevención del Delito y Fundación Paz Ciudadana, 2013).

Niveles de instalación

Al igual que en los otros ejes del modelo Paz Educa, cada componente se presenta de forma diferente en cada colegio, en un continuo que va desde la no realización de prácticas asociadas al componente hasta la articulación de las mismas. Este continuo se divide en categorías llamadas “niveles de instalación”, las que dan cuenta del momento en que se encuentra el colegio con respecto a ese componente.

En el componente “Diseño, implementación y evaluación de estrategias de prevención selectiva”, se distinguen 4 niveles. El primero de ellos, nivel cero (NO), señala la ausencia de intervenciones selectivas. El segundo nivel (N1), plantea la implementación de este tipo de estrategias, mientras que el siguiente (N2), incorpora el diseño de estas estrategias a partir de los datos que se recopilan en el sistema de información. En el cuarto y último nivel (N3) se incluyen las prácticas de monitoreo y evaluación de las estrategias utilizadas.

En la siguiente tabla se detallan los niveles de este componente:

Tabla N° 1: Niveles de instalación en componente “Diseño, implementación y evaluación de estrategias de prevención selectiva”.

Descripción de niveles de instalación
NO. El colegio no realiza intervenciones selectivas.
N1. El colegio implementa estrategias de prevención selectiva.
N2. El colegio diseña e implementa, estrategias de prevención selectiva, a partir de los datos aportados por el sistema de información.
N3. El colegio incorpora monitoreo y evaluación para las estrategias de prevención selectiva.

Implementación del componente:

La ejecución de este componente implica un proceso acabado de diseño, ejecución y evaluación de las estrategias selectivas que el colegio pone en marcha. Esto para facilitar el logro de los objetivos de estas intervenciones, que buscan principalmente impactar en el comportamiento de los estudiantes de más alto riesgo.

Desde el Modelo Paz Educa, el proceso de **diseño de la estrategia**³, se realiza a partir de los datos del sistema de información utilizado por el colegio. Estos datos, una vez analizados, permitirán focalizar el grupo de estudiantes o adultos que participarán.

La selección de los participantes en este tipo de intervenciones dependerá del tipo de conducta problemática involucrada, incorporando grupos de estudiantes que presenten conductas asociadas a interrupción en la sala de clases (reiteración de faltas leves) o involucramiento en situaciones que implican agresión o violencia de manera esporádica (faltas graves). Es relevante diferenciar las conductas que se van a trabajar, para orientar así los objetivos de cada acción (pues por ejemplo, si el tema a trabajar es la adecuación a las normativas en el caso de reiteración de faltas leves, esa acción no necesariamente irá en sintonía con una estrategia para desarrollar empatía en los alumnos que han cometido faltas graves).

Una vez claro el grupo y tema a trabajar, la generación de los objetivos y metas de la intervención orientará en la definición del tipo y periodicidad de las estrategias a utilizar y de la generación del material pertinente. Considerando que los participantes de las intervenciones selectivas manifiestan comportamientos asociados principalmente a faltas leves, según lo definido en los reglamentos de convivencia, los objetivos debieran apuntar hacia el logro de mayor adaptación de los sujetos al contexto escolar y el cumplimiento de metas evidenciarse una vez terminada la intervención, es decir, en un mediano plazo.

Es relevante además en esta etapa considerar que cualquier intervención con estudiantes requerirá necesariamente, el involucramiento de los padres y/o apoderados y del profesor a cargo, ya sea en una intervención complementaria para ellos o sólo en un rol de acompañamiento al estudiante en cuestión.

Respecto a la **implementación de la estrategia**⁴, cabe señalar que ésta no necesariamente será realizada por profesionales del establecimiento, sino que también puede ejecutarse por redes externas a éste. No obstante es fundamental que durante este período exista un seguimiento a las estrategias implementadas, por parte del establecimiento educacional. Este monitoreo implica la constatación del cumplimiento de las acciones programadas, la evaluación por parte de los profesionales ejecutores del desarrollo de la intervención, el acompañamiento a los ejecutores para ir resolviendo nudos críticos o rediseñando elementos de la

³ Revisar ficha número 1, página 29, para sistematizar los elementos del diseño.

⁴ Revisar ficha número 2, página 30, para sistematizar monitoreo de la ejecución de estrategias.

planificación, si es necesario; y por último la evaluación de los estudiantes, docentes o apoderados participantes (evaluaciones de satisfacción), luego de cada sesión de trabajo o en una fase intermedia del proceso.

Por último, la etapa de **evaluación**⁵ incorpora un proceso valorativo inmediato, luego del término de la intervención, en donde se revisa el cumplimiento de objetivos y metas principalmente, se sistematiza la observación respecto al proceso de intervención, considerando la mirada del equipo executor y los participantes. Todo esto permite revisar el proceso, los resultados de éste y sugerir modificaciones, si es necesario, lo cual facilita la institucionalización de la práctica y su posterior réplica.

Además este proceso debe considerar una etapa de seguimiento a los participantes de la intervención, el cual es facilitado con la utilización de los Sistemas de Información del colegio, utilizados también en la etapa de diseño.

Ejemplos de estrategias selectivas:

Dentro de los tipos de estrategias selectivas utilizadas más ampliamente se encuentran:

- Acciones destinadas a trabajar con padres, madres, apoderados y familia: Thornton, Craft, Dahlberg, Lynch y Baer (2001) señalan que se ha demostrado que el trato entre los padres, el comportamiento hacia sus hijos y su estado emocional son elementos de riesgo para la aparición de la violencia en niños y jóvenes. Los programas de terapia familiar o de entrenamiento de padres han sido los más efectivos en modificar conductas agresivas de infantes y adolescentes (Christophersen & Mortweet, 2001 en Berger y Lisboa, 2008). Las intervenciones en esta área están diseñadas para mejorar las relaciones familiares y deben combinar la capacitación en competencias para los padres, en torno a la crianza, educación sobre el desarrollo infantil y sobre los factores que predisponen al niño a una conducta violenta (Thornton, Craft, Dahlberg, Lynch y Baer, 2001).
- Talleres grupales de enseñanza intensiva de habilidades socio-emocionales: Ramírez y Arcila (2013) describen la importancia de fortalecer o mejorar las habilidades pro-sociales del niño, enseñándole a comprender las manifestaciones emocionales, con el fin de desarrollar destrezas para el autocontrol, la comunicación e interacción con otros, además del análisis y solución de problemas interpersonales en el aula escolar, dirigido por el maestro o en grupos pequeños de niños con problemas, conducidos por psicólogos y otros profesionales.
- Estrategias sociocognoscitivas: Estas intervenciones buscan proporcionar a los niños las habilidades que necesitan para enfrentar con efectividad

⁵ Revisar ficha número 3, página 32, para sistematizar proceso de evaluación.

situaciones sociales difíciles; por ejemplo cuando son objetivo de burlas o cuando son los últimos en ser elegidos para que se integren en un equipo. Estas estrategias incorporan enseñanzas, modelos y actividades de actuación con el fin de aumentar las interacciones sociales positivas y enseñar métodos no violentos para resolver conflictos (Thornton, Craft, Dahlberg, Lynch y Baer, 2001).

- Participación en proyectos escolares: Abad y Gómez (2008) señalan que las intervenciones exitosas ofrecen espacios públicos de encuentro e interacción social entre los adolescentes y la comunidad, en actividades que construyen y restauran la infraestructura comunitaria. Bajo el modelo Paz Educa, esto podría trabajarse dando a los estudiantes la oportunidad de formar parte de un proyecto significativo y valioso para ellos mismos y su comunidad educativa, lo cual generaría factores protectores, fortalecería su resiliencia y permitiría el surgimiento de líderes juveniles que se pueden convertir en modelos y referentes de vida para otros niños y adolescentes.
- Conformación de brigadas de promoción de convivencia escolar: otra estrategia descrita por Abad y Gómez (2008) consiste en apoyar a grupos de jóvenes para que adquieran competencias y se conviertan en animadores, monitores y coordinadores de proyectos de prevención de la violencia, lo cual también proporciona a otros jóvenes un modelo cercano y positivo para imitar. En esta línea, desde el modelo Paz Educa está la invitación desarrollar estrategias de prevención selectivas que consistan en conformar grupos de jóvenes (especialmente en establecimientos educacionales con enseñanza media) que animen, monitoreen y coordinen proyectos o actividades de prevención de violencia escolar, idealmente este trabajo puede coordinarse con gestores de otras redes con las que ya cuenta el establecimiento.

Componente “Diseño, implementación y evaluación de estrategias de prevención individual”

Este componente hace referencia a las gestión que realiza el colegio de las intervenciones destinadas a un pequeño grupo de estudiantes, entre el 3% a 5%, que ejerce conductas violentas de forma reiterada y que no se ven beneficiados con las estrategias universales o selectivas.

En relación a lo anterior, se ha determinado que problemas de conducta (evidenciados, por ejemplo, en envíos a inspectoría) se concentran en pequeños grupos. Es decir, hay un grupo que requiere de un apoyo y un trabajo más intenso, focalizado y específico. Estas estrategias son parte del nivel terciario de prevención y son intervenciones

individuales de apoyo intensivo integral por cada estudiante que lo requiera (Sprague y Walker, 2000 en Varela, Tijmes & Sprague, 2009).

Niveles de instalación

En el componente de “Diseño, implementación y evaluación de estrategias individuales” se distinguen 4 niveles de instalación, los cuales van desde la no realización de estrategias individuales, (N0), hasta el monitoreo y evaluación de las estrategias de prevención individual (N3).

Como niveles intermedios se identifica, la ejecución de estrategias preventivas individuales (N1); y el diseño e implementación de estas estrategias, considerando los datos del sistema de información (N2). A continuación se presentan cada uno de los niveles asociados a este componente:

Tabla N° 2:
Niveles de instalación del componente “Diseño, implementación y evaluación de estrategias individuales”

Descripción de niveles de instalación
N0. El colegio no realiza intervenciones individuales.
N1. El colegio implementa estrategias de prevención individual.
N2. El colegio diseña e implementa, estrategias de prevención individual, a partir de los datos aportados por el sistema de información.
N3. El colegio incorpora monitoreo y evaluación para las estrategias de prevención individual.

Implementación del componente:

Al igual que el componente de estrategias selectivas, la gestión e implementación de estrategias individuales requiere poner atención en los elementos de diseño, ejecución y evaluación de estas intervenciones, ajustando las acciones de trabajo a las necesidades particulares de cada sujeto. En este sentido, se debe poner énfasis en cómo el colegio se hace cargo de sus estudiantes y busca adaptarse a sus requerimientos.

Por este motivo, se consideran estrategias de prevención individual aquel conjunto de acciones lideradas por personal del establecimiento para el apoyo del niño o joven, por lo cual no son consideradas como tal las derivaciones a especialistas externos y su seguimiento, por sí solas.

Desde el Modelo Paz educa, el proceso de **diseño de las estrategias individuales**⁶, también se realiza a partir de los datos del sistema de información utilizado por el colegio. Estos datos una vez analizados permitirán seleccionar los estudiantes

⁶ Revisar ficha número 1, página 29, para sistematizar los elementos del diseño.

a focalizar. Para tales efectos, se considerarán como destinatarios de este tipo de intervenciones, los estudiantes que manifiesten conductas violentas frecuentemente o incurran en situaciones que pudiesen ser constitutivas de delito, es decir, alumnos que tengan mayor cantidad de faltas graves o una falta gravísima, considerando la diferenciación establecida en los reglamentos de convivencia.

En relación a los objetivos y metas de la intervención, la formulación de éstos, deben considerar por una parte, el lograr de contrarrestar los diversos factores de riesgo a los que están expuesto este grupo de estudiantes, ya sea mediante la adaptación de elementos institucionales o el fortalecimiento de factores protectores. Por otra parte, es relevante determinar metas a más corto plazo que debieran revisarse por etapas. Esto porque la duración e intensidad de estas intervenciones es mayor dado el grado de complejidad de los casos.

Asimismo, tal como en las intervenciones selectivas, se considera fundamental, el involucramiento de los padres y/o apoderados, ya sea sólo informándoles y/o solicitando su autorización o en un rol de acompañamiento específico al estudiante.

Respecto a la **implementación de la estrategia**⁷, se considera importante contar con un plan de trabajo específico para el estudiante que contenga espacios de monitoreo permanente (semanales preferentemente), ya que el período de duración de estas intervenciones es más largo (muchas veces todo un año escolar) y requieren mayor intensidad. Además deberá incorporarse un líder del proceso que esté a cargo de hacer seguimiento a la realización de las distintas acciones de apoyo establecidas. En este caso también es recomendable contar con la retroalimentación de parte de los destinatarios de la intervención, para ir ajustando el plan inicial si se estima conveniente.

Por último, la etapa de **evaluación**⁸ hace referencia al cierre del proceso, en el cual se realiza una revisión de logro de objetivos y metas, lo cual nos permitirá determinar acciones futuras, de seguimiento propiamente tal o de intervenciones complementarias en caso de no cubrir los objetivos planteados.

Se recoge además la sistematización del proceso de intervención, al igual que en el componente anterior, atendiendo las miradas de todos los involucrados, ejecutores y beneficiarios, además de considerar el punto de vista del equipo executor y los participantes.

Ejemplos de estrategias individuales:

Tal como se señaló anteriormente las acciones seleccionadas para incorporar en los planes de trabajo para cada estudiante, variarán de acuerdo a las necesidades de éste y los recursos con los que dispone el establecimiento escolar. No obstante desde la literatura se sugieren algunas opciones como las siguientes:

⁷ Revisar ficha número 2, página 30, para sistematizar proceso de monitoreo de la ejecución.

⁸ Revisar ficha número 3, página 32, para sistematizar proceso de evaluación.

- *Visitas en el hogar*: Abad y Gómez (2008), sugieren la implementación de visitas domiciliarias orientadas al desarrollo de la relación (especialmente madre-hijos), y apoyar y/o asesorar en la crianza de los hijos.
- *Tutorías*: La presencia de un modelo adulto de conducta positiva que supervise y guíe el comportamiento del niño es un factor esencial para protegerlo de la violencia (National Resource Center, 1999 en Thornton, Craft, Dahlberg, Lynch y Baer, 2001). A partir de este planteamiento, surgen las intervenciones de tutorías, consistente en un “plan de acompañamiento sistemático, individual y constante entre un adulto (tutor/a) y un estudiante, basada en el desarrollo de una relación de confianza, preocupada y de apoyo, con el fin de desarrollar y fortalecer habilidades socio-afectivas, que permitieran reducir los factores de riesgo asociados a la violencia de los estudiantes seleccionados” (Subsecretaría de Prevención del Delito del Ministerio del Interior y Seguridad Pública de Chile, 2015).
- *Análisis funcional de la conducta*: Sprague y Golly (2005) proponen esta estrategia para ayudar a elaborar planes que fomenten conductas positivas y eficaces. Estos planes comprenden adaptar currículum, instrucción y el entorno, a las necesidades individuales del alumno. La instrucción se refiere a cómo se enseña, el currículum a qué se enseña, y el entorno, al medio físico en que se enseña.
Esta estrategia permite identificar los acontecimientos que predicen y mantienen los patrones de conducta problema y sirve para pensar funcionalmente sobre el comportamiento, esto es, en vez de buscar la fuente del problema (por ejemplo; el alumno actúa de esa forma porque sus padres no le ayudan en el hogar), analizar los factores que se pueden controlar en la escuela (instrucción, currículum y medio).
- *Elaboración de planes para fomentar conductas positivas en prevención individual*: De acuerdo a Sprague y Golly (2005), estos planes deberían considerar:
 - Primero, es necesario comprender por qué la conducta problema funciona para el alumno.
 - Realizar cambios en la instrucción, en el currículum y/o en el entorno.
 - El momento de conductas positivas debe hacer que las conductas problema sean irrelevantes, ineficaces e ineficientes.
 - Los procedimientos de fomento de conductas positivas siempre deben enseñar una nueva forma de comportarse.
 - Las consecuencias deben basarse en lo que realmente cambia la conducta (no en lo que el profesor piensa que representa un aversión o recompensa para el estudiante).

- Deben haber consecuencias positivas para la conducta deseada y procedimientos para responder a la conducta inapropiada.
- *Adaptación del currículum o instrucción*: una de las principales razones por la cual los estudiantes presentan mal comportamiento, es una instrucción muy difícil o mal adaptada para ellos. Por esto, la adaptación del currículum puede maximizar el éxito y la participación de los alumnos que no están entendiendo los contenidos de la clase o no están aprendiendo las habilidades importantes diseñadas para la mayoría de los alumnos del curso (Sprague y Golly, 2005).
- *Enseñar a los estudiantes a auto-manejar su conducta*: hay estudiantes que persisten en problemas de conducta, porque probablemente no sepan bien cómo auto-manejarse. Esta estrategia de intervención individual es una forma de reemplazar la conducta mediada por el adulto, minimizando así los conflictos entre el profesor y el alumno sobre el control de una situación o tarea. Además, fomenta la independencia, enseña conductas sociales positivas y pueden minimizar las interacciones durante las rutinas en la sala de clases, reduciendo el ruido y la distracción en el aula. Finalmente, la estrategia implica cuatro acciones principales, automonitoreo, auto-registro, autoevaluación y auto entrega de refuerzos (Sprague y Golly, 2005).

Componente: “Contacto y articulación con redes de apoyo para intervenciones selectivas e individuales”

Al implementar una estrategia global de prevención de la violencia escolar, es necesario considerar un trabajo de activación de redes de apoyo al interior de cada establecimiento educacional, con la finalidad de amortiguar el impacto emocional que significa enfrentar este tipo de temas para los profesores (Arón, 2011). Además de la activación de redes al interior del establecimiento, también es necesario un trabajo de activación de redes comunitarias, especialmente con centros de atención en salud y asesoría jurídica, para realizar una derivación responsable y el abordaje conjunto de los casos detectados.

En este sentido, el componente “*Contacto y articulación con redes de apoyo para intervenciones selectivas e individuales*”, apela a la organización de este tejido de profesionales, pertenecientes tanto a la institución como a profesionales externos a ella, que abordan las necesidades selectivas o individuales que presenta la escuela. Lo anterior es relevante, pues implica una configuración de la red en función de las necesidades requeridas y específicas de cada colegio (detectadas por el sistema de información), y no en relación a la oferta de la red disponible. El foco está en la

necesidad, y a partir de ella, se activan las redes pertinentes para tratar cada caso particular.

En esta articulación, los profesionales de apoyo interno del establecimiento, deben cuidar que el diseño de las estrategias de intervención selectiva o individual sea el más atingente, de acuerdo a su conocimiento de los recursos y necesidades de la comunidad educativa de la que son parte. Así las distintas intervenciones que forman parte de esa estrategia pueden ser implementadas por distintos actores. Por ejemplo, una estrategia para un caso particular puede estar formada por: indicaciones particulares en la sala de clases (administradas por los profesores), una tutoría o seguimiento semanal por parte de un miembro del equipo directivo, la participación en un taller específico artístico o deportivo (a cargo del profesor de ese taller), y complementada con la intervención de una red externa. En este sentido, los profesionales de apoyo de la institución son quienes activan esta red, monitoreando el desarrollo de la estrategia construida y facilitando la comunicación entre los diversos profesionales de la red, aportando además con la información de las redes externas.

Cabe señalar que en el modelo de gestión de la convivencia, las decisiones con respecto a las estrategias selectivas o individuales que se toman, y la focalización en determinadas situaciones, se determina a partir de un análisis de los datos emergentes del sistema de información. Así, al centrarse en las necesidades detectadas y no en la oferta disponible, se demanda al colegio a ser proactivo en búsqueda de nuevas redes (de salud, comunitarias, deportivas, artísticas, entre otras), que puedan sumarse a esta malla de profesionales e instituciones de apoyo de la comunidad educativa, que eventualmente puedan participar de estrategias preventivas focalizadas.

Niveles de instalación

En el proceso de instalación del componente *Contacto y articulación con redes de apoyo*, se identifican cuatro niveles. En el nivel inicial se encuentran aquellos colegios que desconocen las redes de apoyo con las que cuenta (nivel 0 o NO), mientras que los niveles que siguen a continuación, describen: conocimiento de las redes de apoyo, de sus posibilidades de intervención y contactos (N1), la selección proactiva de las redes para atender necesidades particulares, identificando nuevas redes potenciales para necesidades no cubiertas (N2), para finalizar con la articulación de los distintos apoyos de las redes en función de las necesidades de prevención selectiva e individual (N4).

Cabe señalar que un elemento tácito de esta clasificación, es la selección de las redes de apoyo en función de las necesidades detectadas desde el sistema de información, pues se entiende que esta metodología es clave para realizar una implementación y evaluación de las intervenciones.

A continuación se presentan cada uno de los niveles asociados a este componente:

Tabla N° 3:
Niveles de instalación del componente “Contacto y articulación de redes de apoyo”.

Descripción de niveles de instalación
NO. El colegio desconoce las redes de apoyo con las que cuenta.
N1. El colegio conoce las redes de apoyo, sus posibilidades de intervención y contactos.
N2. El colegio selecciona proactivamente redes de apoyo para atender a necesidades particulares, identificando nuevas redes potenciales que puedan aportar en necesidades no cubiertas.
N3. El colegio articula proactivamente los apoyos de las distintas redes con las necesidades de prevención selectiva e individual arrojadas por su sistema de información.

Algunas consideraciones relevantes para tener en cuenta en estos niveles son:

- El conocimiento de las redes, de sus posibilidades de intervención y contactos, señalados en el nivel 1, implica tener sistematizada la información en algún documento (como por ejemplo, un “catastro de redes”), con los datos de las redes actualizados. Esto es relevante, pues la rotación de profesionales (tanto al interior como fuera del colegio), pueden impactar en las intervenciones que se lleven a cabo, y en la comunicación del colegio con los profesionales externos.
- La selección proactiva de redes (nivel 2) implica determinar con claridad las necesidades específicas (selectivas e individuales) que requieren ser cubiertas, extrayéndose desde el sistema de información del colegio. Sólo de esta manera será posible determinar otras necesidades de la escuela que no estén siendo cubiertas, y así, buscar redes específicas de apoyo para ellas.
- La articulación de las redes (nivel 3), implica la comunicación, coordinación y trabajo conjunto de las redes de apoyo del colegio en función de las necesidades detectadas, poniendo la red al servicio de las directrices del colegio, dando a conocer las distintas redes y promoviendo un trabajo colaborativo entre ellas.

Implementación del componente:

Hay distintas estrategias que pueden favorecer la consolidación de este componente.

a. Catastro para redes externas de apoyo

Conocer las redes de apoyo implica tener a disposición la información de las redes de apoyo externas con las que cuenta el colegio tanto para abordar necesidades selectivas como para aquellas individuales.

Una organización simple de esta información es la que se dispone en la ficha 4A (página 37), la cual sintetiza datos como el nombre de la institución, el tipo de apoyo que ofrece, profesionales de contacto y roles de ellos en la institución, datos de contacto y otras observaciones de agregar que puedan ser útiles de conocer al momento de evaluar si se requiere el apoyo de esa red (por ejemplo, si el servicio tiene algún costo, si depende de un organismo en particular, si en caso de derivación de situaciones se debe utilizar algún formato específico, u otra información).

Según el modelo Paz Educa, trabajar un catastro de redes se vincula con el nivel 1 (N1) del componente, y es un inicio para visualizar en forma completa las distintas redes con las que se cuenta. Para validar el catastro, éste debe contar con información actualizada, teniendo presente especialmente la rotación de profesionales. Para ello, ayuda determinar quién y cuándo se actualizará este instrumento.

b. Síntesis de necesidades y redes en prevención selectiva e individual

Como ya se mencionó anteriormente, un enfoque de gestión de redes contempla la organización de las mismas en función de las necesidades que se detecten en la escuela, en materia de prevención selectiva o individual.

Una propuesta que apunta a ello, es la construcción de una tabla que sintetice las distintas necesidades en materia de prevención selectiva e individual, detectadas a partir del sistema de información, en las cuales se visualicen las redes profesionales que están abordando estos requerimientos, incluyendo tanto actores de la comunidad escolar como aquellas redes externas que están apoyando las estrategias construidas. Por ello que se relaciona directamente con el fortalecimiento del nivel 2 (N2) de implementación de este componente.

Este ejercicio permite además detectar cuáles son las necesidades no cubiertas, favoreciendo la búsqueda proactiva de nuevas redes de apoyo. De igual manera, facilita el monitoreo de las intervenciones que se están realizando, al centralizar la información en un único documento.

Una propuesta para la síntesis de las intervenciones selectivas e individuales se adjunta en la Ficha 4B (página 39).

c. Mesa de articulación de la red de apoyo

Consiste en la creación de un espacio de encuentro, gestionado por el equipo del colegio, en el cual se convoca a las redes de apoyo intervinientes en la comunidad educativa. Este espacio tiene distintos objetivos, sin embargo, todos ellos apuntan a la adecuación de las intervenciones a las necesidades particulares del colegio (y en este sentido apoya el avance hacia el nivel 3 de instalación). Estos objetivos son:

- *Acercar a la red de apoyo a la realidad local de la comunidad escolar,*

presentando los principales desafíos de la institución educativa en materia de convivencia escolar.

- *Actualizar a los distintos actores de la red de apoyo con respecto a sucesos relevantes ocurridos en la comunidad educativa, que han afectado la convivencia y que podrían afectar las intervenciones que se llevan a cabo (hechos de violencia importantes, cambios organizacionales, entre otros).*
- *Detectar necesidades o desafíos comunes que podrían ser abordados en conjunto (o en forma complementaria), por distintas redes, optimizando tiempo y espacios de intervención.*

En la experiencia del programa Paz Educa, hay distintos colegios que han realizado este tipo de encuentros, generando alianzas entre sus redes en función de sus necesidades. En cuanto a la sistematicidad de los encuentros, han implementado esta estrategia con distinta periodicidad. Como recomendación del equipo Paz Educa, se plantea la generación de encuentros mensuales durante el año para favorecer la coordinación entre redes y la comunicación oportuna de eventos del colegio que podrían influir en el apoyo que entrega cada red, identificando asimismo tres reuniones clave dentro de este proceso:

- a. *Principios del año académico:* el colegio presenta a sus redes de apoyo sus necesidades en convivencia escolar, planteadas en el plan de convivencia escolar anual. Se definen desafíos comunes de trabajo para el año.
- b. *Fines del primer semestre:* monitoreo de avances y dificultades en las estrategias comunes implementadas. Desafíos e hitos del segundo semestre.
- c. *Fines del segundo semestre:* evaluación del trabajo en red desarrollado. Identificación de desafíos para el año académico siguiente, que puedan ser insumos además para la construcción del nuevo plan de convivencia escolar.

d. Red comunal de Convivencia Escolar o Red de colegios

Esta estrategia trasciende a la organización de una única unidad educativa. En efecto, responde a crear encuentros paulatinos entre distintos colegios, con el fin de detectar necesidades selectivas o individuales comunes, y compartir información sobre:

- Distintas estrategias selectivas o individuales construidas por los colegios para abordar tales necesidades.
- Compartir información sobre redes externas de apoyo.
- Establecer alianzas para realizar acciones coordinadas, que impliquen colaboración de prácticas efectivas (por ejemplo, talleres artísticos o deportivos, charlas o capacitaciones para docentes, intervenciones selectivas en cursos para temas específicos, entre otras).

REFERENCIAS

Alemana, C. T. (2008). ¡Preparados, listos, ya! Una síntesis de intervenciones efectivas para la prevención de violencia que afecta a adolescentes y jóvenes. En *¡Preparados, listos, ya! Una síntesis de intervenciones efectivas para la prevención de violencia que afecta a adolescentes y jóvenes*. OPS; GTZ.

Arón, A. M. (2011). Un programa de educación para la no-violencia. *Psykhé*, 9 (2), pp. 25-39. Recuperado el 02 de septiembre de 2016: <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/436/415>

Berger, C., & Lisboa, C. (2009). *Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Farmer, T., Farmer, E., Estell, D., Hutchins, B. (2007). The Developmental Dynamics of aggression and the Prevention of School Violence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(4), pp. 197-208.

Hein, A. y Barrientos, G. (2005) Comportamiento de riesgo autorreportado y factores asociados, Santiago, Chile: Fundación Paz Ciudadana

López, V.; Díaz, H.; y Carrasco, C. (ed.) (2015) *¡Nosotros sí podemos! Aprendiendo a mejorar la convivencia escolar*. Valparaíso, Chile: LOM Ediciones.

Ministerio de Educación (2015a). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018*. Santiago, Chile: Autor.

Ministerio de Educación (2015b). Ley 20.855 de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Recuperado el 02 de septiembre de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>

Ortega, R. [coord.] (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza.

Ortega, R., Del Rey, R. & Fernández, I. (2003). Working together to prevent school violence: The Spanish response. En P. K. Smith (Ed.), *Violence in schools: The response in Europe* (pp. 209-240). London, Reino Unido: Routledge.

Ramírez, C. y Arcila, W. (2013). Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar. *Educ. Educ.*, 16 (3), pp. 411-429. Recuperado el 08 de enero de 2016 de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v16n3/v16n3a02>

Sánchez, A. (2004) La promoción y prevención. Escuela de Salud Pública, Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica: Caja Costarricense de Seguro Social CENDEIS.

Sprague, J. (2015) Apoyo conductual positivo escolar (PBIS): Fundamentos y lo que hemos aprendido en Estados Unidos. Ponencia para Seminario Internacional de Violencia Escolar. Fundación Paz Ciudadana & Fundación Ibáñez Atkinson.

Sprague, J. y Golly, A. (2005). *Best Behavior: Building Positive Behavior Support in Schools*. Longmont, CO: Sopris West.

Sugai, G., & Horner, R. R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School psychology review*, 35(2), 245.

Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A. P., Turnbull III, H. R., Wickham, D., Wilcox, B., and Ruef, M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, 131-143.

Subsecretaría de Prevención del Delito, Ministerio del Interior y Seguridad Pública de Chile (2015). Orientaciones técnicas. Tipologías de proyectos de prevención de violencia escolar. Departamento de Gestión Territorial. Santiago, Chile: Autor.

Subsecretaría de Prevención del Delito y Fundación Paz Ciudadana, 2013. PreVE, Programa de Prevención de Violencia Escolar. Manual de Implementación. Santiago, Chile.

Thornton, T. N.; Craft, C.A.; Dahlberg, L.L.; Lynch, B.S.; Baer, K. (2001) *Prácticas óptimas para la prevención de la violencia juvenil: libro de referencia para la acción comunitaria*. Atlanta, Estados Unidos: Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades, Centro Nacional para el Control y Prevención de Lesiones.

Turnbull, A., Edmonson, H., Griggs, P., Wickham, D., Sailor W., Freeman, R., Guess, D., Lassen, S., McCart, A., Park, J., Riffel, L., Turnbull, R., Warren, J. (2002). A blueprint School wide Positive Behavior Support: Implementation of the Three Components. *Council for Exceptional Children*. 68(3), 377-402.

Varela, J., Tijmes, C. y 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. (2011) Efectividad de Estrategias de Prevención de Violencia Escolar: La Experiencia del Programa Recoleta en Buena. *Psykhé*, 20 (2), pp. 65-78.

FORMATO DISEÑO DE ESTRATEGIAS SELECTIVAS E INDIVIDUALES

Tipo de intervención	Selectiva		Individual	
Fuente de información para seleccionar participantes				
Participantes seleccionados				
Problema o necesidad detectada				
Expectativas de participantes				
Objetivos de la intervención				
Metas y plazos				
Responsable de la implementación				
Sistema de monitoreo				
Acciones Involucradas				
Nombre	Duración	Periodicidad	Ejecutor	

FORMATO DE MONITOREO DE ESTRATEGIAS SELECTIVAS E INDIVIDUALES: SEGUIMIENTO DEL PROCESO

Registro de acciones realizadas

ACCIÓN DESARROLLADA	
EJECUTOR	
FECHA	
Nº DE SESIÓN	
OBJETIVOS PLANTEADOS	
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	
ELEMENTOS A CONSIDERAR PARA LA PRÓXIMA SESIÓN	

FORMATO PARA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE LAS ESTRATEGIAS SELECTIVAS E INDIVIDUALES

TIPO DE INTERVENCIÓN	Selectiva		Individual	
-----------------------------	------------------	--	-------------------	--

Porcentaje de implementación de las acciones planificadas	
Fortalezas	
Debilidades	
Sugerencias para una próxima intervención	
Sugerencias para una próxima intervención	

FORMATO PARA EVALUACIÓN DE RESULTADOS DE ESTRATEGIAS SELECTIVAS E INDIVIDUALES

TIPO DE INTERVENCIÓN	Selectiva		Individual	
DESTINATARIOS				

Metas	Descripción nivel de cumplimiento
Objetivos	Descripción nivel de cumplimiento
En caso de existir incumplimiento de metas y objetivos, describa pasos a seguir	

FORMATO DE EVALUACIONES DE SATISFACCIÓN PARA DESTINATARIOS DIRECTOS Y PROFESORES JEFES

EVALUACIÓN DE SATISFACCIÓN- DESTINATARIOS DIRECTOS

Fecha de la intervención: _____

Tipo de intervención: Grupal _____ Individual _____

A continuación te haremos algunas preguntas con respecto a las actividades realizadas. Marca la alternativa que más represente tu opinión.

	NADA	POCO	MAS O MENOS	BASTANTE	MUCHO
¿Te gustaron las actividades en las que participaste?					
¿Te pareció adecuado el tema que tratado?					
¿Se realizaron actividades participativas?					
Los adultos a cargo, ¿mostraron cercanía y trato respetuoso?					
Los adultos a cargo, ¿mostraron claridad al exponer los contenidos o realizar las actividades?					
¿Te gustaría nuevamente participar de una actividad similar a ésta?					

EVALUACIÓN DE SATISFACCIÓN- PROFESOR JEFE DESTINATARIO(S) DIRECTO(S).

Fecha de la intervención: _____

Tipo de intervención: Grupal _____ Individual _____

Participantes de curso a cargo: _____

A continuación te haremos algunas preguntas con respecto a las actividades realizadas. Marca la alternativa que más represente tu opinión.

	NADA	POCO	MAS O MENOS	BASTANTE	MUCHO
¿Le gustaron las acciones realizadas?					
¿Le pareció adecuada la metodología utilizada?					
Considera adecuado el nivel de participación de usted en el desarrollo de las acciones?					
¿Se cumplieron los objetivos propuestos?					
¿En que lo nota? Describa					

OBSERVACIONES Y/O SUGERENCIAS GENERALES.

ACUERDOS DE MONITOREO Y/O NUEVA INTERVENCIÓN:
