



FUNDACIÓN

**PAZ CIUDADANA**

*Políticas públicas en seguridad y justicia*

**IBAÑEZ  
ATKINSON**  
FUNDACION



## EJE PREVENCIÓN SITUACIONAL

*Rodrigo Bassaletti Contreras  
Patricia González López*

Fundación Paz Ciudadana

**Mayo de 2016**



# INDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>3</b>
<b>DESCRIPCIÓN EJE PREVENCIÓN SITUACIONAL</b>	<b>4</b>
Antecedentes de la prevención situacional en contextos escolares	4
Fundamentos del eje prevención situacional	5
<b>COMPONENTE: ANÁLISIS Y MEJORAS FÍSICO-SITUACIONALES</b>	<b>6</b>
Niveles de instalación	6
Implementación del componente	7
<i>Principios orientadores de la prevención situacional</i>	7
<i>Factores situacionales de riesgo</i>	8
<i>Análisis físico-situacional</i>	12
<b>COMPONENTE: SUPERVISIÓN ACTIVA DE ÁREAS COMUNES (SAAC)</b>	<b>13</b>
Niveles de instalación	13
Implementación del componente	13
<i>Características centrales de SAAC</i>	13
<i>Equipos de supervisión</i>	16
<i>Rol de directivos en los espacios comunes</i>	18
<b>REFERENCIAS</b>	<b>19</b>
<b>FICHAS DE TRABAJO</b>	<b>20</b>



## INTRODUCCIÓN

La prevención situacional es un concepto que viene desde el área de prevención del delito. En su origen —a fines de la década de 1970— incorporó una nueva visión para evitar la ocurrencia de hechos violentos en el espacio público, poniendo énfasis en la modificación de los escenarios en donde ocurren aquellas situaciones con tal de prevenir futuros eventos.

La evidencia internacional ha mostrado que un correcto diseño de la infraestructura y equipamiento, y una mejor gestión de los espacios físicos que considere los principios de la prevención situacional resultan claves a la hora de disminuir la frecuencia de hechos violentos dentro de estos espacios (Casanova, 2013a), por lo cual éstos se han incorporado paulatinamente en otros diseños arquitectónicos de la actividad humana.

En el caso de los establecimientos educacionales, la prevención situacional podría contribuir en la disminución de la violencia, tanto al interior como en el entorno de los colegios, a través de la reducción de las condiciones de riesgo físico para la existencia de agresión y violencia (Casanova, 2013a; Varela, Tijmes y Sprague, 2009). De esta manera, impactaría en la generación de un ambiente escolar positivo, que se vivencie como seguro, cálido, acogedor y que favorezca el aprendizaje.

A partir de estas premisas, es que el programa Paz Educa de Fundación Paz Ciudadana incorpora desde su primera versión (2005) los principios de prevención situacional, no sólo como una estrategia de intervención de los espacios físicos, sino como un elemento movilizador para la incorporación de la comunidad en la prevención de violencia y en la generación de un ambiente facilitador de la sana convivencia.

A lo largo de este capítulo, se revisará el Eje Prevención Situacional, parte del Modelo en Gestión de la Convivencia Escolar Paz Educa y que toma su nombre de la teoría homónima sobre gestión de los espacios físicos para la prevención de violencia. Este eje contempla dos componentes: “Análisis y mejoras físico-situacionales”, orientado al diagnóstico de los espacios físicos a partir de los principios situacionales y a la elaboración de propuestas de intervención; y “Supervisión activa de áreas comunes (SAAC)”, que incorpora tales orientaciones en el monitoreo de los espacios compartidos del colegio (patios, escaleras, baños, comedor, entre otros) y en el acompañamiento de los estudiantes en los recreos u horarios libres.

## DESCRIPCIÓN EJE PREVENCIÓN SITUACIONAL

El eje “Prevención Situacional” incorpora los principios situacionales (tales como vigilancia natural, refuerzo de lazos afectivos y territorialidad, y control natural de accesos) a la gestión de la convivencia escolar. Estas orientaciones se expresan en sus dos componentes, a través de la intervención en la estructura física del establecimiento educacional (componente Análisis físico-situacional) y en el acompañamiento de los estudiantes en los espacios comunes (Supervisión activa de áreas comunes).

De esta forma, el objetivo central de este eje se aboca en la gestión de los espacios, entendiendo la *prevención situacional* como el conjunto de intervenciones sobre factores ambientales, de la estructura y/o de la organización de un área física delimitada, con el objeto de disminuir la oportunidad de ejercer una conducta violenta (Clarke, 1997).

### Antecedentes de la prevención situacional en espacios escolares

Tal como se señaló en la introducción, el enfoque situacional proviene desde el mundo de la criminología y la prevención del delito. En efecto, la prevención de la delincuencia mediante el diseño ambiental o *Crime prevention through environmental design* (CPTED) ha probado ser una estrategia efectiva y concreta para impactar en la disminución de conductas ilícitas y aumentar la sensación de seguridad de las personas (Hein y Rau, 2003). La vasta experiencia acumulada por esta perspectiva desde sus inicios<sup>1</sup>, ha resultado en su transferencia a otros ambientes de uso regular, tales como los establecimientos educacionales. De esta manera, construir un “sistema de información” es el primer paso para dar respuestas a estas preguntas, que permitirán más adelante, tomar decisiones basadas en datos.

En Chile, en 2007 y 2009 se desarrolla la Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar (ENVAE), del Ministerio del Interior. En su versión 2009, se identifican los baños, el patio y los pasillos como lugares de los establecimientos donde los estudiantes se sienten menos seguros, mientras que profesores y asistentes de la educación priorizan los dos últimos espacios señalados anteriormente (Casanova, 2013a, p.9). Por otra parte, las agresiones entre estudiantes se concentran en las salas de clases y los patios (especialmente violencia verbal, física, robos y discriminaciones), mientras que entre los lugares en donde los profesores han recibido agresiones destacan igualmente aulas y patios, además de la salida del establecimiento.

Recogiendo estos antecedentes, en el año 2012, la recién creada Subsecretaría

<sup>1</sup> En 1971 apareció la primera publicación relacionada con la prevención situacional: “Crime Prevention Through Environmental Design” de Ray Jefferey (Estados Unidos), cuya contenido marcó una línea regular de trabajo para investigadores canadienses, quienes formaron en 1996 una organización llamada “The International CPTED Association (ICA)” en Calgary, Alberta (Canadá). (Schneider, Walker y Sprague, 2000, en Varela, Tijmes y Sprague, 2009).

de Prevención del Delito, perteneciente al Ministerio del Interior y Seguridad Pública, genera una alianza institucional con el Ministerio de Educación, desde el cual se aborda conjuntamente esta materia “tanto desde la convivencia como desde la orientación en la prevención de la violencia a través del diseño de la infraestructura” (Casanova, 2013a, p.6). Esta asociación rindió sus frutos en el texto “*Espacios Educativos Seguros: orientaciones técnicas de diseño de infraestructura para la prevención de la violencia escolar*”, en el cual se entregan directrices tanto para los colegios existentes como para el diseño de nuevos establecimientos educacionales. Este material se pone a disposición de las comunidades educativas en la página web dedicada a la convivencia escolar<sup>2</sup> ([www.convivenciaescolar.cl](http://www.convivenciaescolar.cl)).

### Fundamentos del eje Prevención Situacional

En términos sencillos, esta perspectiva ayuda a entender cómo la construcción física de una escuela afecta el comportamiento humano; y también, cómo mejorar la administración de los ambientes, apuntando a la reducción de los factores de riesgos para conductas indeseadas, o en otras palabras, de las oportunidades que permitan la ocurrencia de esos comportamientos (Varela, Tijmes y Sprague, 2009).

Cabe señalar que en el modelo Paz Educa se considera que todos los ejes se relacionan, teniendo como punto de encuentro los valores y expectativas de comportamiento señaladas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). De esta manera, los espacios físicos deben responder a los objetivos de la organización, siendo coherentes con la misión de cada colegio: si el cuidado del medio ambiente es definido como uno de los valores principales de una comunidad educativa, los espacios de esa comunidad deberían ser consecuentes con esa mirada, gestionando espacios para el reciclaje, el cuidado de la naturaleza u otras acciones que se desea generar en esos espacios. Si el sello institucional de otro colegio se relaciona con el trabajo colectivo, la intervención de la estructura del establecimiento debiese apuntar al encuentro de la comunidad, juegos que permiten la interacción, murales desarrollados en forma colectiva.

En este sentido, el eje Prevención Situacional cobra relevancia dentro del modelo Paz Educa por la posibilidad de integrar el diseño y gestión de los espacios a los objetivos institucionales en el área Convivencia Escolar: **la intervención y supervisión de los espacios físicos del colegio debe apuntar a los principios enunciados en el Proyecto Educativo Institucional.**

Esta relación, vincula directamente este eje con el de Disciplina Formativa, revistiendo además de datos para nutrir el sistema de información y fortaleciendo los soportes de gestión en cuanto al involucramiento y la participación de la comunidad. Los espacios son concretos, por tanto, materializan (literalmente) el mensaje que la comunidad busca entregar con respecto a su convivencia escolar, incidiendo directamente en las relaciones humanas que se llevan a cabo al interior de sus límites.

<sup>2</sup>El texto se encuentra disponible en el siguiente enlace: [http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201401071837110.201311191747350guia\\_espacios\\_educativos\\_digital](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201401071837110.201311191747350guia_espacios_educativos_digital)

A continuación, se describen los dos componentes que conforman este eje:

1. Análisis y mejoras físico-situacionales; y,
2. Supervisión activa de áreas comunes (SAAC).

## COMPONENTE “ANÁLISIS Y MEJORAS FÍSICO-SITUACIONALES”

Este componente implica un diagnóstico del diseño estructural y de la gestión de los ambientes del establecimiento educacional, relacionándolos con la ocurrencia de hechos violentos u otros comportamientos no esperados. Para ello, propone una metodología participativa de levantamiento de información en donde se cruzan las siguientes variables: los lugares donde se producen hechos violentos, la percepción de inseguridad de la comunidad y los riesgos físicos a la luz de los principios orientadores de prevención situacional.

### 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 “Análisis y mejoras físico-situacionales”, se distinguen 5 niveles. El primero de ellos, nivel cero (NO), señala la ausencia de acciones en los espacios comunes para mejorar la convivencia. El segundo nivel (N1), plantea ya la intervención de los espacios con este fin, mientras que el siguiente (N2), incorpora el diagnóstico físico-situacional como insumo y metodología en esta tarea. En el cuarto nivel (N3) se observan mejoras en los espacios, implementadas bajo los principios de prevención situacional, mientras que la última categoría (N4) supone un sistema permanente de diagnóstico y mejoras situacionales paulatinas.

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



Tabla N° 1: Niveles de instalación en componente “Análisis y mejoras físico-situacionales”.

Descripción de niveles de instalación
N0: El colegio no realiza intervenciones en los espacios comunes, relacionados con convivencia escolar.
N1: El colegio hace intervenciones en los espacios comunes para mejorar su convivencia escolar.
N2: El colegio realiza un diagnóstico físico-situacional detectando las necesidades físicas en relación a la prevención de violencia.
N3: El colegio implementa mejoras físico-situacionales en relación a las necesidades detectadas.
N4: El colegio incorpora un sistema permanente de diagnóstico y mejoras de prevención situacional.

## Implementación del componente

### Principios orientadores de la prevención situacional

Desde que el término CPTED fue acuñado en 1972 por Ray Jeffery, se han presentado distintas características de los espacios seguros, que apuntan a una concepción del ambiente físico sustentada en principios. Para la prevención situacional aplicada a los establecimientos educacionales, resulta especialmente relevante contar con espacios que consideren<sup>3</sup>:

#### 1. Vigilancia natural, accesibilidad y movimiento:

La vigilancia natural es una estrategia de diseño que busca incrementar la visibilidad sobre un espacio, a través de una apropiada ubicación, diseño de ventanas, iluminación y diseño de paisaje (Rau, 2004). En efecto, una mayor visibilidad de los espacios aumenta el control de la misma comunidad sobre su entorno, permitiendo a las personas ver y ser vistas, inhibiendo comportamientos disruptivos y dificultando la generación de “escondites” o “lugares trampa”, que suelen facilitar la realización de comportamientos disruptivos (Varela, Tijmes y Sprague, 2009; Casanova, 2013a).

La vigilancia natural se cruza a su vez con la generación de espacios que permitan un desplazamiento fluido de sus habitantes, con accesos despejados y con

<sup>3</sup> En el texto “Espacios educativos seguros: orientaciones técnicas de diseño de infraestructura para la prevención de la violencia escolar” (Casanova, 2013a), se describen siete principios.



rutas internas claras, evitando obstáculos que perjudiquen el control visual y el movimiento peatonal (Casanova, 2013a).

## 2. Configuración de usos y utilización de los espacios:

Aunque sea evidente, cabe tener presente que son los espacios físicos los cuales enmarcan las relaciones sociales que allí se dan, por lo cual se esperaría que los diseños ambientales promuevan interacciones cálidas, inclusivas y de encuentro entre sus habitantes, considerando la diversidad de usuarios tanto de edad como de género (Casanova, 2013a), en virtud del fin que se le quiere dar a ese lugar. Espacios sin uso definido se convierten en vulnerables al estar abandonados (Varela, Tijmes y Sprague, 2009).

## 3. Participación y articulación comunitaria:

No sólo resulta relevante la modificación de los espacios, sino también el involucramiento de la comunidad en esta tarea. La participación de los distintos estamentos contribuye al sentido de pertenencia, favoreciendo la mantención de los espacios comunes (orden y limpieza), fortaleciendo el afecto de las personas por el cuidado de su entorno y apoyando la sustentabilidad de las intervenciones (Casanova, 2013a).

Ubicar deliberadamente actividades seguras (como determinados ejercicios pedagógicos o la construcción de murales o de jardines) en áreas potencialmente inseguras (patios sin uso, por ejemplo) puede lograr este efecto. De esa manera se aumenta no sólo el uso y la pertenencia sino también la mantención del área. En la misma línea, un deterioro del espacio común se puede relacionar con la teoría de “las ventanas rotas”, que supone que un espacio deteriorado localiza mayor oportunidad para conductas disruptivas que otro en buen estado de mantención (Rau, 2004). Esta teoría fue puesta a prueba empíricamente, confirmándose que cuando las personas observan que otras incumplen ciertas normas sociales tienen más probabilidades de violar incluso otras normas o reglas, por lo cual la intervención temprana en estos casos es de vital importancia (Kaizer, Lindenberg & Steg, 2008).

### Factores situacionales de riesgo

Según Casanova (2013a), hay dos conjuntos de elementos a considerar a la hora de realizar un diagnóstico de los riesgos situacionales de un establecimiento educacional:



a. Elementos de Infraestructura: aquellos elementos físicos del diseño, tanto de áreas interiores, perimetrales y exteriores. Algunos ejemplos son:

- Lugares trampa: recovecos o rincones que permiten ocultamiento o condiciones de anonimato.
- Deficiente iluminación.
- Deficiente control visual: obstáculos que impiden la vigilancia natural y el desplazamiento fluido.

b. Elementos de uso y ocupación: relacionados con rutinas y dinámicas que ocurren en esos espacios, relacionados con el propósito de existencia del lugar versus su uso real. Algunos ejemplos de estos elementos son:

- Uso inadecuado: recintos que no están siendo utilizados de acuerdo al propósito inicial de funcionamiento, y/o que cuentan con mobiliario que dificulta su función original. Por ejemplo: acceso de entrada utilizado para jugar fútbol, kiosco de alimentos en funcionamiento durante horas de clases, canaletas del agua o vegetación utilizadas de basureros.
- Falta de uso: espacios con escasa utilización y baja actividad, lo cual impacta en la vigilancia natural de esas áreas y genera una sensación de abandono. Rutas peatonales fuera del colegio sin vigilancia natural.
- Sobrepoblación de estudiantes reflejada en hacinamiento (en aulas y patios principalmente).
- Desorden social: acumulación de basura, rayados en muros que deterioran el entorno del establecimiento.

Al analizar los ambientes desde un enfoque formativo, es posible ubicar en este último aspecto a aquellos espacios poco acogedores o fríos, poco inclusivos, los cuales dificultan crear un clima cálido que favorezca el aprendizaje y las relaciones sociales.

Un resumen de los riesgos situacionales más frecuentes en los colegios, se propone en la siguiente tabla a partir de los elementos señalados por Casanova (2013b) y Valdés (2014):



Tabla N° 2: Factores situacionales de riesgo en establecimientos educacionales (Casanova, 2013b; Valdés, 2014).

Área	Factores situacionales de riesgo
<b>Accesos</b>	Obstáculos o elementos que bloquean la visibilidad y dificultan la vigilancia natural.
	Deficiente iluminación.
	Deficientes dispositivos de control de accesos.
<b>Cierres perimetrales</b>	Cierres con muros ciegos y opacos al espacio público, que impiden la vigilancia natural.
	Estructuras de cierre que facilitan escalamiento.
	Vegetación crecida y no mantenida, que dificulta la visibilidad interior - exterior.
	Deficiente iluminación.
	Áreas de abandono y descuido social en el perímetro de la propiedad.
	Límites de propiedad sin definición.
<b>Patios y áreas recreativas</b>	Elementos o equipamiento que obstaculiza la visibilidad, como juegos, kioscos, vegetación de follaje denso, otros.
	Falta de mobiliario y equipamiento para configurar usos.
	Patios sin iluminación adecuada.
	Muros ciegos en el perímetro de estos espacios.
	Espacios residuales de transición entre edificios y muros, sin controles físicos ni visuales.
<b>Vegetación</b>	Árboles con maderas blandas que puedan partirse, generando potencial uso de ramas como elementos de intimidación a terceros.
	Especies con follaje denso que permitan el ocultamiento de personas u objetos.
	Especies arbóreas que dificulten la iluminación, generando bolsones de oscuridad en el espacio circundante.
	Especies arbustivas sobre los 60 cm de altura, adosadas a muros que permitan trepar en ellas.
<b>Pasillos</b>	Paramentos que lo conforman, proyectados irregularmente, que generan recovecos y rincones que facilitan el ocultamiento.
	Iluminación deficiente.

<b>Accesos</b>	Elementos como lockers o casilleros que obstaculizan el desplazamiento y la visibilidad.
	Barandas opacas o llenas que impiden la visibilidad y facilitan el ocultamiento.
	Facilidad para acceder a techos, ventanas u otros recintos ubicados a nivel superior.
<b>Escaleras</b>	Cajas de escaleras cerradas, con elementos opacos o llenos en sus barandas, que generan rincones en sus descansos.
	Espacios residuales o bajo la escalera, que permiten el ocultamiento.
	Escaleras proyectadas en áreas aisladas del edificio.
<b>Servicios higiénicos</b>	Servicios higiénicos dispuestos en áreas alejadas y aisladas del edificio, como patios traseros, sin supervisión y visibilidad.
	Revestimientos desprendibles que al ser manipulados pudiesen causar daños a terceros.
	Circulación estrecha que facilite roces intencionales entre estudiantes.
<b>Salas de clases</b>	Conformadas con muros cerrados, que genera falta de control visual y social desde y hacia el exterior, contribuyendo a la aislación física y visual.
	Espacios reducidos en relación a la población de estudiantes que acoge.
	Accesos por medio de cajas o recovecos irregulares que facilitan ocultamiento.
	Iluminación deficiente e inadecuada al uso.
	Deficiente ventilación o ambientes excesivamente extremos de frío o calor.
<b>Gimnasio</b>	Estructuras que permitan trepar.
	Espacios aislados del resto del edificio.
	Camarines sin control visual desde algún acceso o circulación.
	Tableros de energía e iluminación al alcance de personas ajenas al establecimiento, son blancos atractivos de sustraer.
<b>Comedor</b>	Estrechez en sus accesos.
	Hacinamiento y problemas de circulación al interior del recinto.
<b>Oficinas administrativas y docentes</b>	Aislamiento visual hacia los espacios comunes y de circulación.
	Falta de control visual sobre el ingreso al establecimiento.



### Análisis físico-situacional

En el proceso de análisis físico-situacional se observan tres etapas (Varela, Tijmes y Sprague, 2009; Casanova, 2013b; Valdés, 2014):

1. Levantamiento de información: implica la recolección de datos desde diferentes fuentes, en relación a los hechos de violencia ocurridos en el colegio (desde los registros de inspección, por ejemplo), la percepción de inseguridad de la comunidad (a través de entrevistas y/o grupos focales con integrantes de distintos estamentos) y en análisis de los riesgos físicos (a través de una Marcha Exploratoria de Seguridad)<sup>4</sup>.
2. Cruce de variables y jerarquización de problemas: una vez levantada la información, se buscan los elementos comunes de los datos obtenidos desde las distintas fuentes. Este cruce suele realizarse con la realización de un mapa del establecimiento, en donde se marcan los distintos lugares con hechos de violencia, alta percepción de inseguridad y factores de riesgo físico. Las coincidencias permitirán clarificar qué espacios requieren una intervención más urgente<sup>5</sup>.
3. Elaboración de propuestas de intervención y medidas de gestión: la última etapa plantea el desafío de elaborar estrategias para abordar los problemas detectados, e intervenir así los lugares conflictivos. En esta etapa, conviene plantear distintas soluciones a cada uno de los problemas priorizados, que involucren medidas de intervención espacios pero también de gestión (como modificación de la supervisión del área, por ejemplo)<sup>6</sup>.

Por lo general, la literatura plantea la definición de las estrategias en esta tercera etapa. Dese a ello, en implementaciones anteriores del programa se ha visto que una metodología de este tipo puede generar falsas expectativas en la comunidad, no existiendo necesariamente los recursos, tiempos o actores relevantes para poner en práctica esas mejoras, especialmente en aquellos colegios con dependencia municipal (donde los recursos no son totalmente administrados por ellos). Tomando en cuenta esta variable, se propone una cuarta etapa:

4. Definición de un plan de trabajo para mejoras físicas- situacionales: implica un análisis de la factibilidad de las distintas propuestas generadas por el equipo analista. Al respecto, conviene incluir un listado de actores involucrados en la concreción de estas propuestas, poniendo mayor énfasis en aquellas que pueden ponerse en marcha a partir de los recursos disponibles del colegio o de aquellos que se pueden generar en la misma comunidad (mediante actividades de reunión de fondos, por ejemplo). De igual manera, conviene enfatizar aquellas medidas de gestión que no implican recursos materiales, pero que sí exigirán un monitoreo constante de su cumplimiento. Finalmente, es relevante plantearse metas y plazos para cada propuesta, con tal de facilitar el monitoreo de su implementación<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> Para revisar estrategias prácticas para la recogida de datos desde estas fuentes, consulte las fichas de trabajo. Ver página 21.

<sup>5</sup> Para revisar ejemplos de mapas para cruce de variables situacionales, consulte las fichas de trabajo. Ver página 21.

<sup>6</sup> Para revisar estrategias que pueden apoyar la etapa de elaboración de propuestas de intervención y medidas de gestión consulte las fichas de trabajo. Ver página 21.

<sup>7</sup> Para revisar formato para la generación de un plan estratégico para implementar mejoras físico-situacionales consulte las fichas de trabajo. Ver página 21

## COMPONENTE “SUPERVISIÓN ACTIVA DE ÁREAS COMUNES”

Este componente tiene relación con una serie de métodos de apoyo en el manejo conductual de estudiantes, durante el acompañamiento que se hace de ellos en aquellas áreas que están fuera del espacio-aula, y por ende, son áreas más grandes y con un mayor número de alumnos (Sprague & Golly, 2005).

En este sentido podemos definir a la Supervisión Activa de Áreas Comunes (SAAC) como un sistema de monitoreo sistemático y permanente de espacios libres, como patios, escaleras, pasillos, entre otros. Este sistema de supervisión no es autoritario, no tiene como foco la sanción, pues busca instalar prácticas coherentes con la disciplina formativa, y más específicamente con la tabla de expectativas de comportamiento y el plan de enseñanza de comportamientos esperados, los cuales son trabajados en el Eje de Disciplina Formativa.

### Niveles de instalación

En el componente de “Supervisión activa de áreas comunes” se distinguen 4 niveles de instalación, los cuales van desde la ausencia de la supervisión, (N0), hasta el monitoreo y evaluación de la implementación del sistema de supervisión activa de las áreas comunes o SAAC (N3).

Como niveles intermedios, se identifica la existencia de un sistema de supervisión de áreas comunes (N1); y la incorporación de los elementos de SAAC (N2). A continuación se presentan cada uno de los niveles asociados a este componente:

Tabla N° 3: Niveles de instalación del componente “Supervisión activa de áreas comunes”.

Descripción de niveles de instalación
N0: El colegio no realiza supervisión de áreas comunes.
N1: En el colegio existe un sistema coordinado de supervisión de áreas comunes.
N2: El colegio incorpora los elementos SAAC en la supervisión.
N3: El colegio monitorea y evalúa la implementación de SAAC.

### Implementación del componente

#### Características centrales de SAAC

El principal fundamento que promueve el trabajo en el área de supervisión de áreas comunes, es entender que el sólo hecho de tener adultos a cargo del monitoreo y centrados principalmente en las conductas inapropiadas o no esperadas de los estudiantes, resultará ineficiente para mejorar la convivencia escolar (Sprague & Golly, 2005).

La supervisión activa de áreas comunes concentra 6 características principales, las cuales pueden dividirse en dos grupos, las relacionadas con las técnicas propiamente tal, asociadas a esta forma de monitoreo, y aquellas más vinculadas con la formación de los estudiantes, que refuerzan lo establecido en el plan de enseñanza de expectativas y en el sistema de reconocimiento, componentes también del modelo Paz Educa.

Dentro de las características relacionadas con las técnicas de esta forma de supervisión, se encuentran (Sprague & Golly, 2005):

- **Movimiento:** la importancia del movimiento radica en la posibilidad de obtener mayor visibilidad y observación directa de más estudiantes, actividades y áreas, por lo tanto existe una mayor probabilidad de detectar situaciones o conductas inapropiadas. Por otra parte, la proximidad con más alumnos facilita también un mayor contacto con ellos, así como la oportunidad de reconocerlos positivamente cuando muestran las conductas esperadas dispuestas en las tablas de expectativas construidas por la comunidad.

Para que el movimiento sea eficaz, debe ser constante, planificado e intencional, no obstante, los patrones de movimiento deben variar entre un período del día y otro, o de un día al siguiente, para que los estudiantes no se acostumbren a esas rutinas.

Asimismo, las estrategias de movimiento deben apuntar a áreas, actividades o problemas conocidos. En este sentido, el análisis físico situacional que se hace dentro de este eje de trabajo o el sistema de registro del establecimiento educacional, son insumos relevantes para generar un plan de supervisión.

- **Exploración:** Se refiere a desarrollar habilidades para explorar sistemáticamente lugares más distantes de un área y reconocer los signos o sonidos de situaciones problemáticas. Para esto se sugiere mantener un movimiento visual constante, prestando atención a indicadores conductuales o a las pistas contextuales, por ejemplo, los signos de aflicción de un estudiante, o un juego que se detiene abruptamente. Se busca ampliar el cuadro de observación, para no centrarnos en un sólo alumno o actividad y pasar de observar el “juego de los alumnos” a las “conductas en ese juego”.

Además de centrarse en la observación de los comportamientos, es relevante aprender a escucharlos, identificando pistas auditivas que nos pueden dar señales de lo que está ocurriendo, tales como tonos de voz autoritarios o lastimeros, por ejemplo.

En ese sentido, se promueve una observación activa y que vaya anticipando situaciones, para eso es importante reconocer las circunstancias que proceden ciertas conductas. En efecto, una agresión puede ir precedida de una discusión

o de un juego brusco o muy competitivo. Si el supervisor es capaz de mirar estas conductas precursoras y toma medidas inmediatamente, puede lograr evitar situaciones más serias.

“Observar activamente” es más que un mero reconocimiento visual del escenario. Implica atender a las distintas señales (visuales o auditivas) que aquellos comportamientos entregan.

- **Contacto positivo:** Este elemento tiene estrecha relación con proyectar una actitud amistosa, abierta y de ayuda, especialmente cuando se está cerca de alumnos que exhiben comportamientos esperados. En la supervisión, se busca establecer una actitud de preocupación por la comunidad escolar, generando confianza y ganándose el respeto de los estudiantes, lo cual le facilitará además ejercer su rol de autoridad frente a éstos.

El logro de contacto positivo debe ser proactivo y el supervisor debe generarse oportunidades de interacción positiva.

Respecto a las características asociadas más directamente al rol formativo de los adultos que supervisan espacios comunes, se encuentran (Sprague & Golly, 2005):

- **Reconocimiento:** Comparado con los contactos positivos, los reconocimientos dependen de las conductas específicas de los estudiantes. Es decir, el alumno debe mostrar una conducta apropiada que es seleccionada para reforzar. Para llevar a cabo esta conducta es esperable que los supervisores tengan claro cuáles son los comportamientos esperados para las distintas áreas comunes, definidos por la comunidad educativa en relación a los valores institucionales descritos en el PEI y en el reglamento de convivencia. Además, se debe ser muy específico describiendo la conducta que se está reconociendo y sumarle la atención positiva del adulto o un refuerzo tangible como un registro positivo en el libro de clases.

Cabe señalar, que los reconocimientos deben darse muy próximos a la presencia de la conducta deseada, es decir, ser contingentes y por otro lado ser coherentes con respecto a la conducta y entre el personal de la escuela.

Por último, se sugiere que los reconocimientos deben darse en una proporción de 4:1 en relación a las observaciones por conductas inapropiadas.

- **Respuestas instructivas-correctivas para enseñar conductas:** El uso de este tipo de respuestas para las conductas inapropiadas o problemas menos graves, requiere tener en cuenta las siguientes recomendaciones: a) deben ser inmediatas, una vez observada la conducta no puede obviarse; b) dependientes de la conducta observada; c) impersonales, sin argumentos ni críticas, es decir, dirige la atención a la conducta observada, no a características del estudiantes, ni a interpretaciones de los hechos; d) específicas para la

conducta observada, evitando a hacer referencia a otras situaciones previas por ejemplo; e) sistemáticas y coherentes en el tiempo, cada vez que suceda la conducta inapropiada y sin diferencias entre adultos al respecto.

Asimismo, es importante tener claro que algunos alumnos necesitan más de una respuesta correctiva, antes de comenzar dominar una habilidad, por lo cual se deben detectar los pequeños avances o intentos de parte de éstos, para ofrecerles un reconocimiento oportuno y si se hace necesario volver a enseñar la conducta apropiada.

Las respuestas correctivas al igual que los reconocimientos tienen estrecha relación con la definición de las expectativas de comportamiento para estudiantes y su plan de enseñanza, en donde se busca transmitir a los alumnos claramente lo que se espera de ellos y ayudarlos a poner en práctica aquellos comportamientos.

• **Entrega inmediata de consecuencias frente a conductas no esperadas:** para llevar a cabo esta estrategia es necesario que el personal que supervisa conozca con claridad las consecuencias que la escuela ha determinado para las conductas no esperadas, las cuales debieran estar descritas en el reglamento de convivencia.

Dentro de los pasos propuestos para llevar a cabo el proceso se encuentran:

- a) asegurarse de conocer bien los hechos antes de actuar, evitando así proceder de forma injusta.
- b) siempre que sea posible, llamar a los alumnos a un lado para corregir, evitando hacerlo delante de otros alumnos.
- c) repasar de manera tranquila e impersonal con el alumno la conducta problemática observada, describir claramente lo que se vio y cuál es la conducta esperada (es recomendable primero solicitarle a él que señale cual es la conducta apropiada, si no puede o no desea hacerlo el supervisor en el que enuncia la conducta).
- d) dar la posibilidad al estudiante de elegir la forma de corregir la conducta.
- e) Informarle sobre las consecuencias por su conducta de acuerdo a lo establecido en el reglamento de convivencia.

#### Equipos de supervisión

Para que un sistema de supervisión de espacios comunes tenga efectos, es importante considerar como elemento principal la conformación del equipo que lleva a cabo esta tarea.





Según Sprague & Golly (2005), las intervenciones ancladas en un equipo logran ser más estables en el tiempo porque se consigue dar mayor coherencia y sustentabilidad a las acciones puestas en marcha. En este sentido el equipo cumpliría tres funciones principales:

- Sirve como base para la recolección y el análisis de datos de conducta. Específicamente a través de lo observado por el equipo de supervisión en las áreas comunes se pueden tomar decisiones para intervenir espacios o hacer cambios en la organización de la supervisión, detectar casos o situaciones problemáticas que en el espacio de la sala no han sido percibidos o sumar antecedentes a situaciones ya detectadas por ejemplo.
- Decide, desarrolla y pone en práctica los planes y actividades de intervención de los espacios comunes definidos de acuerdo al análisis de las situaciones problemáticas y de los espacios físicos.
- Se comunica con el resto del personal para informar sobre lo que sucede en los espacios comunes, las conductas positivas o negativas, los principales problemas observados, los principales éxitos. Este último punto es relevante para fortalecer el trabajo formativo y el discurso común desde los adultos del establecimiento educacional en relación a los valores y conductas que esperan ver manifestadas en sus estudiantes. De ahí que generar espacios de comunicación entre docentes e inspectores o paradocentes resulta fundamental para resaltar la responsabilidad formativa de todos los adultos que mantienen contacto con los estudiantes, independientes del rol que ejercen en la escuela.

Por otra parte la efectividad de este equipo dependerá de ciertas condiciones que debe garantizar la institución educativa tales como, contar con el apoyo del director y equipo directivo, específicamente de quién lidera el equipo supervisor (Inspector general, en la mayoría de los casos); el establecimiento y mantenimiento de reuniones semanales, que permitan revisar constantemente el funcionamiento de la supervisión, mirar en conjunto la puesta en práctica de las intervenciones en los espacios comunes y analizar el comportamiento de los estudiantes en estas áreas; y la incorporación de este equipo a las acciones que se realizan en el colegio asociadas al plan de enseñanza de expectativas de comportamiento y al sistema de reconocimiento (Sprague & Golly, 2005).

En cuanto a la organización de la supervisión de estos equipos se sugiere realizar una evaluación inicial de las necesidades de las áreas comunes<sup>8</sup>, la cual junto al análisis físico- situacional realizado como parte del otro componente de este eje de trabajo, permitirá identificar las fortalezas y los puntos débiles necesarios de intervenir para mejorar la seguridad de los espacios.

En concreto, después de este análisis inicial, deberá planificarse la supervisión considerando los espacios del colegio que requieren de ésta, con sus características asociadas (poseen vigilancia natural, porcentaje de situaciones problemáticas,

<sup>8</sup> Para revisar pauta de evaluación sugerida consulte las fichas de trabajo. Ver página 23.



cantidad de estudiantes que los ocupan, por ejemplo) y la cantidad de personas disponibles para supervisión, organizándose turnos de supervisión activa de espacios comunes.

#### El rol de los directivos en los espacios comunes

Como último punto a abordar en este componente, es relevante mencionar que la presencia de los integrantes del equipo directivo en los espacios comunes (patios, entrada al establecimiento, por ejemplo) facilita la cercanía hacia los estudiantes y sus apoderados, y en ese sentido, les permite involucrarse directamente en acciones relacionadas con los elementos trabajados en el eje Disciplina Formativa (valores institucionales, expectativas de comportamiento, sistema de reconocimiento), ya sea desde el modelaje, la instrucción, reconocimiento o corrección de comportamientos. Esto se relaciona con los estándares indicativos de desempeño para la subdimensión Formación (Ministerio de Educación, 2014), en donde se plantea como una práctica satisfactoria para el equipo directivo y los docentes dedicar tiempo a enseñar a los alumnos actitudes y conductas positivas, corregir conductas y actitudes inadecuadas, entregando oportunidades para enmendarse; así como también, el actuar como mediadores y contribuir a la adecuada resolución de conflictos entre sus estudiantes.



# REFERENCIAS

Clarke, R. (1997). *Situational Crime Prevention. Successful Case Studies*, Second Edition. New York: Harrow and Heston, Publishers. Recuperado el 18 de abril de 2016 de: [http://www.popcenter.org/library/reading/pdfs/scp2\\_intro.pdf](http://www.popcenter.org/library/reading/pdfs/scp2_intro.pdf)

Casanova, A. (2013a) *Espacios educativos seguros: orientaciones técnicas de diseño de infraestructura para la prevención de la violencia escolar*. Santiago, Chile: Subsecretaría de Prevención del Delito.

Casanova, A. (2013b) *Cuadernillo Espacios educativos seguros: orientaciones de diseño seguro para establecimientos educacionales existentes*. Santiago, Chile: Subsecretaría de Prevención del Delito.

Hein, A. y Rau, M. (2003) *Estudio comparado de políticas de prevención del crimen mediante el diseño ambiental CPTED*. Santiago, Chile. Fundación Paz Ciudadana.

Keizer, K., Lindenberg, S., & Steg, L. (2008). The spreading of disorder. *Science*, 322(5908), 1681-1685. Recuperado el 9 de mayo de 2016 de: [https://www1.ethz.ch/soms/teaching/MathSoc/11\\_1](https://www1.ethz.ch/soms/teaching/MathSoc/11_1)

Ministerio de Educación (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores*. Santiago, Chile: Autor.

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

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>

Valdés, M. (junio, 2014) *Capacitación sobre Prevención Situacional en el marco de la implementación del programa PreVE en la comuna de La Florida*. Subsecretaría de Prevención del Delito & Fundación Paz Ciudadana.

