

Inclusión y violencia: Prevalencia de victimización entre pares en estudiantes que participan en Programas de Integración Escolar

Inclusion and Violence: Prevalence of peer victimization in students participating in School Integration Projects

Boris Villalobos*, Claudia Carrasco**, Verónica López***, María Ángeles Bilbao****, Macarena Morales*****, Sebastián Ortiz*****, Dayana Olavarría*****, Paula Ascorra***** y Álvaro Ayala del Castillo*****

Recibido: 09-06-2014 - Aceptado: 01-08-2014

Resumen

El presente artículo analiza y compara las diferencias entre estudiantes diagnosticados con y sin NEE, en términos de la experiencia de victimización escolar en una comuna de la Región de Valparaíso, en escuelas que brindan educación básica con Programas de Integración Escolar (PIE). Se aplicó un cuestionario de victimización entre pares (bullying) a una muestra censal de 5769 estudiantes, de los cuales 81 participaban en PIE. Los resultados del análisis de Odds Ratio indican mayores niveles de victimización de pares en los estudiantes que participan en PIE. La proporción es mayor para ciber-bullying (2.42), exclusión social (2.40) y victimización sexual (2.45). Se discuten estos resultados en relación a los efectos de una política de inclusión que focaliza la atención a través de diagnósticos individuales, cuyos riesgos son el etiquetamiento, la segregación y la discriminación.

Palabras clave: Violencia. Inclusión. Integración social. NEE. Escuelas inclusivas.

* Psicólogo, Magíster en Psicología Educacional. Estudiante de Doctorado en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. boris.villalobos@ucv.cl

** Psicóloga, Máster en Psicología Social, Universitat Autònoma de Barcelona. Académica, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. claudia.carrasco.a@ucv.cl

*** Psicóloga, Doctora en Psicología. Académica, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. veronica.lopez@ucv.cl

**** Psicóloga, Doctora en Psicología. Académica, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. maria.bilbao@ucv.cl

***** Psicóloga, estudiante de Doctorado en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. macarena.morales.p@mail.pucv.cl

***** Egresado de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Diplomado en Programas de Mejoramiento Escolar. sebastian.ortiz@ucv.cl

***** Psicóloga, Diplomada en Asesoramiento Educativo, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. dayana.olavarria@ucv.cl

***** Psicóloga, Doctora en Psicología. Académica, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. pascorra@ucv.cl

***** Psicólogo. Estudiante de Doctorado en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. alvaro.ayala@ucv.cl

Abstract

This study analyses and compares the differences between students diagnosed with and without special educational needs, in terms of their experience of school victimization in a commune of the Region of Valparaíso, Chile, in elementary schools providing School Integration Programs (SIP). A questionnaire of peer victimization (bullying) was administered to a censal sample of 5,769 students, of which 81 participated in the SIPs. Findings from the Odds Ratio analysis indicate greater levels of peer victimization students participating in SIPs, as compared to students not participating in SIPs. The proportion was greater for cyber-bullying (2.42), social exclusion (2.40) and sexual victimization (2.45). These results are discussed in relation to the effects of an inclusion policy that focuses pedagogical attention through individual diagnosis, a process whose risks are labelling, segregation and discrimination.

Keywords: Violence. Inclusion. Social integration. SEN. Inclusive schools.

1. Introducción

Chile lleva más de cuatro años de implementación de una nueva política educativa orientada a la inclusión de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales. Hasta ahora, no se han desarrollado investigaciones que permitan analizar si estas políticas, en algún nivel, han impactado en las interacciones al interior de la escuela y en la calidad de vida de los estudiantes. Diversos estudios internacionales (Saylor y Leach, 2008; Bossaert, Colpin, Pijl, Petry y Jan, 2012; McMaugh, 2011) refieren que existen diferencias sobre la experiencia social de estudiantes con NEE y sin NEE en el espacio escolar; sin embargo, no existen evidencias al respecto en el caso chileno. El presente artículo tuvo por objetivo analizar y comparar las diferencias entre estudiantes con y sin NEE, en términos de la experiencia de victimización escolar en una comuna de la Región de Valparaíso, en escuelas que brindan educación básica con Programas de Integración Escolar.

2. Políticas educativas híbridas en materia de inclusión escolar

Chile firma en el año 2008 la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad (Decreto 201, 2008). Esta convención exige una revisión de la legislación en materia de integración social. En 2010 se ratificó una ley que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad (Ley N° 20.422), con el fin de ofrecer atención, servicios, mejor acceso, información y mejor soporte institucional (Bachelet, 2010). Esta ley hace mención a la necesidad de facilitar el acceso e inclusión de personas con algún tipo de discapacidad al sistema educacional. En este contexto es que previo a esta ley, en 2009, surge el Decreto 170 (DS N° 170/09). Éste fija normas para determinar a los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial.

El Decreto 170 se encarga de definir al estudiante con necesidades educativas especiales (NEE) del siguiente modo: “Un alumno que presenta NEE es aquel que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de aprendizaje y contribuir al logro de los fines de la educación” (DS N° 170/09), quedando condicionada su definición a la necesidad y posterior asignación de recursos. Asimismo, el Decreto 170 se encarga de formalizar en el sistema escolar las funciones de los profesionales de apoyo para realizar las evaluaciones diagnósticas, así como para conducir el respectivo proceso de apoyo y/o tratamiento. Estos profesionales se encuentran agrupados en el Programa de Integración Escolar (PIE), y trabajan al interior de las escuelas realizando las evaluaciones psicométricas, a la vez que deben articularse con los docentes para apoyar pedagógicamente a los alumnos con NEE en el aula.

Para Peña (2013), el decreto 170 “(...) reordenaría las discapacidades con un nuevo modelo según temporalidades basadas en la necesidad y duración del financiamiento” (p. 101), volviendo al diagnóstico médico en un reglamento, es decir, en un instrumento naturalizado para la toma de decisiones en la escuela. De este modo, el decreto estaría convirtiendo a los estudiantes que participan en los PIE en individuos aptos y competitivos para la sociedad, midiendo e individualizando a temprana edad a quienes sufren desventajas estructurales, para otorgarles atención individual (Soldatic y Meekosha, 2012). Así lo sugieren las indicaciones legales que señalan que las adaptaciones curriculares deben hacerse en función de la condición de discapacidad de las personas que a ellos asistan (Ley 20422, 2010).

En este escenario, es el individuo el que accede a medios ajustados para completar los objetivos que el sistema educativo impone, y no la escuela la que debe, previo al diagnóstico y sin necesidad de su mandato, disponer de medios universalmente diseñados para todas y todos sus estudiantes. Esto convertiría el escenario actual de la política educativa chilena en una política de integración y no de inclusión escolar (Blanco, 2006), derivando en lo que Villalobos-Parada (2014) denomina como simulacro de inclusión.

Con estos antecedentes, la discapacidad se vuelve una categoría sociocultural relevante, y en el contexto de la subvención especial que indica el decreto 170, junto con los procedimientos allí descritos para el diagnóstico como medida focalizada y de excepción, se convierte en lo que Mitchell y Snyder (2012) definen como un ejemplo de apto-nacionalismo. Para los autores, el apto-nacionalismo se entiende como el grado en que las normas de inclusión dispuestas por los físicamente aptos, se convierten en una forma naturalizada de ciudadanía, que tratan a las personas con discapacidad como excepciones de una norma socialmente construida. Dicho de otro modo, el hecho de incluir adaptaciones en la escuela, si bien implica un ajuste a este contexto, no constituye una alteración fundamental del modo en que la escuela funciona. La acomodación provista a los estudiantes con NEE con niveles ya integrables de discapacidad determinados por decreto, no significaría una interrupción o alteración de los espacios adecuados para un estrecho rango de habilidades (op. cit.).

En este sentido, como argumentan López, Ascorra, Bilbao, Carrasco y Núñez (2014), lo que estaría operando en Chile es una legalidad híbrida en relación a las políticas educativas de inclusión en la escuela regular. Esta hibridez viene dada por una ley de inclusión social de las personas con discapacidad (Ley N° 20.422), que se aplica en el ámbito escolar mediante un decreto (Decreto 170/09) que prescribe un marco de integración (y no de inclusión) educativa como un servicio optativo, voluntario y que opera como una oferta educativa focalizada a través de una subvención especial que requiere de diagnóstico y atención individual.

3. Políticas de inclusión escolar con foco en el curriculum y el rendimiento

Los antecedentes anteriores nos lleva a la pregunta por la consideración de aspectos de orden no curricular en las iniciativas ministeriales que, posterior a la ley, regulan y orientan sus disposiciones. En este sentido, la División de Educación General, a través de la Unidad de Educación Especial y la Unidad de Educación Parvularia del Ministerio de Educación de Chile, crean en el año 2011 las orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales (MINEDUC, 2011). Estas orientaciones ofrecen apoyos técnico-pedagógicos, así como reflexiones teóricas sobre diversidad, inclusión escolar y discapacidad, entre otros temas. Se trata de ofrecer lineamientos de trabajo para la generación de aulas inclusivas, así como para el fortalecimiento de las relaciones familia-escuela y con la comunidad.

Sin embargo, todas las orientaciones tienen una perspectiva curricular, de modo tal que el énfasis se sitúa casi exclusivamente en los aprendizajes académicos de los estudiantes con NEE y los condicionantes que permiten su logro. Esto se encuentra establecido en el Manual de Orientaciones y Apoyo a la Gestión dirigido a directores y sostenedores (MINEDUC, s/a), el que ofrece orientaciones para comprender los aspectos más relevantes del Decreto 170, así como introduce lo que es un Programa de Integración Escolar y los tipos de diagnósticos requeridos para ingresar a este programa. Este documento señala que:

“(…) las Necesidades Educativas Especiales (NEE) se definen en función de los apoyos y ayudas especializadas adicionales que requieren algunos estudiantes para acceder y progresar en el currículo y que de no proporcionárseles, verían limitadas sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo” (p. 7).

Por un lado se expresa la necesidad de focalizar las políticas de inclusión escolar en los aprendizajes de tipo curricular por parte de los estudiantes con NEE, a la vez que se evidencia que los reglamentos, orientaciones y disposiciones técnico pedagógicas y de gestión se derivan de la implementación de una ley. Entonces, existiría en Chile un discurso legalista para regular asuntos educativos, al punto que si un estudiante (con o sin NEE) se sintiera discriminado en el aula, podría demandar con base en la Ley sobre Discriminación, conocida en Chile como Ley Zamudio (Ley 20.609).

Según López, et. al (2014), lo anterior se estaría dando en nuestro país, en un permanente ambiente de política punitiva, el cual se relaciona estrechamente con el escenario de pruebas estandarizadas con altas consecuencias. El modelo del *high-stakes testing* forma parte de políticas globales bajo los principios que el New Public Management (Court, 2004; Maxcy, 2009) ha instalado, y busca que las escuelas compitan por recursos, lo que se consigue al estar el financiamiento de la educación condicionado a la demostración de evidencias de productividad (García Huidobro y Bellei, 2006; Gentilli, 1996), en este caso, académicas.

Los mecanismos de provisión de recursos centrados en la noción de capacidad de los estudiantes para aprender de forma normal o la necesidad de normalizarlos para que aprendan, se fundamentan también en lo que Campbell (2009; citado en Mitchell y Snyder, 2012) denomina *aptismo* (*ableism*, en inglés). Este puede ser entendido como una actitud que devalúa o diferencia la discapacidad a través de la valoración de la aptitud corporal equiparada a la normalidad. Así, lo que se contrasta es la condición particular de un estudiante, dada en función de su capacidad para responder a las demandas del contexto educativo.

A partir de lo anterior, cabe preguntarse cómo afecta este ambiente de política educativa orientada al rendimiento académico, en la experiencia escolar de los estudiantes que participan en los Programas de Integración Escolar.

Una política de inclusión donde la brecha entre la capacidad real y la esperada es cubierta por los recursos de la subvención especial, puede implicar consecuencias sobre la convivencia escolar. Para que proceda legalmente el otorgamiento de la subvención especial, se requiere identificar e individualizar a estudiantes a través del uso de diagnósticos profesionales. Estos diagnósticos pueden implicar la acción social de señalamiento de los niños con NEE en la sala de clases. Este señalamiento ha sido referido por López, Julio, Pérez, Morales y Rojas (2014) en Chile, bajo la práctica socioeducativa de identificar a los estudiantes que reciben la subvención especial como los “niños PIE”, por parte de los profesores de aula regular, de los educadores diferenciales que otorgan la atención individual y por parte de los propios estudiantes y sus compañeros.

Esta práctica podría implicar diversos niveles de segregación dentro de la escuela (Carrington, 1999). Dicha segregación puede operar tanto físicamente –a través de la segregación en espacios educativos especiales o incluso al interior del aula regular– como socialmente –a través de diferentes formas de exclusión social por medio de la victimización entre pares o de los adultos de la escuela. Esta segregación derivada de la provisión de servicios puede generar sentimientos y experiencias negativas en los estudiantes en quienes se focalizan (Salend y Garrick, 1999) y por tanto repercutir en la calidad de las relaciones sociales y en la valoración del clima escolar para estos estudiantes.

4. Convivencia escolar y necesidades educativas especiales

Actualmente en Chile, uno de cada diez estudiantes reporta haber sido víctima de bullying en su establecimiento educacional, y de ellos un 25% indica vivirlo a diario (MINEDUC, 2012). La evidencia internacional indica que los estudiantes con NEE tienen el doble de probabilidades de estar involucrados como víctimas o perpetradores de bullying, respecto de los estudiantes sin NEE (Rose, Monda-Amaya y Espelage, 2010). Este hecho requiere particular atención si se considera el aumento progresivo de las matrículas de estudiantes con NEE en las escuelas chilenas. Al año 2010, el número de estudiantes en establecimientos con Proyectos de Integración Escolar (PIE), alcanzaba los 75.683, distribuidos en 4.110 establecimientos en distintos niveles en todo el país (MINEDUC, 2011). Tres años después de la implementación del Decreto 170, aumentó el tipo de NEE al incorporar aquellas de tipo transitorio, y el número de estudiantes se incrementó en un 200%, con un total de 210.331 estudiantes en 4.626 establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados en 2013 (SEGPRES, 2014).

Por otra parte, las investigaciones en torno a la experiencia social de los estudiantes con NEE sugieren que esta tiene una serie de matices que pueden marcar una diferencia en cómo se vive la etapa escolar para estos estudiantes. Entre los impactos sociales de la inclusión para los estudiantes con discapacidades severas, Salend y Garrick (1999) han reportado efectos positivos, como el que tienden a interactuar más con sus compañeros, establecer relaciones de amistad y recibir y dar apoyo social. No obstante, los mismos autores aseguran que estas relaciones tienen una naturaleza asistencial y tienden a decrecer a lo largo del año escolar (op. cit.).

Algunos estudios señalan que los estudiantes con NEE reportan más experiencias de victimización que sus pares, así como más miedo y ansiedad a situaciones de acoso, heridas físicas y seguridad en la escuela (Saylor y Leach, 2008). Si bien estos reportes disminuyen luego de intervenciones específicas, siguen siendo significativamente mayores en estudiantes con NEE que en sus pares (op. cit.).

En Estados Unidos, ocho de cada diez estudiantes con discapacidad leve han sido evaluados por sus pares como rechazados, deficientes en competencias sociales y en resolución de problemas sociales; además son seleccionados con menor frecuencia por sus pares como amigos (Rose, Monda-Amaya y Espelage, 2010; Saylor y Leach, 2008).

Por lo tanto, pareciera que el nivel de severidad de la NEE diagnosticada es un factor concomitante en la experiencia social de los estudiantes que participan en la escuela regular. Así, pareciera que son los estudiantes con NEE leves o menos severas, los que refieren peores experiencias escolares. En el caso de los estudiantes con discapacidad moderada, algunos estudios señalan que ellos tienden a ser más rechazados por sus pares y poseen una auto-percepción social menor que sus pares sin NEE (Salend y Garrick, 1999). Asimismo, indican estar preocupados por las actividades académicas y recreacionales que pierden al abandonar el salón para recibir

apoyos; también indican sentirse avergonzados por este procedimiento y que este provoca que reciban apodos. Además les preocupa la pérdida de amigos y ser estigmatizados (Salend y Garrick, 1999). Por ejemplo, Bossaert, Colpin, Pijl, Petry y Jan (2012) encontraron que los estudiantes con trastornos del espectro autista reportan un sentimiento significativamente mayor de soledad que sus pares con trastornos motores o sensoriales y sus pares sin NEE. Papoutsaki, Gena y Kalyva (2013) encontraron que los niños con discapacidad intelectual leve atribuyen su soledad a déficit interpersonales, falta de contacto con los pares y a su apariencia física. Estos estudiantes también reportan que los estudiantes con NEE suelen desplegar una serie de estrategias activas para afrontar las situaciones de rechazo y discriminación, tales como renunciar a las interacciones sociales, realizar actividades solitarias y buscar amigos que les ayuden a lidiar con la soledad y el rechazo.

Además, existe evidencia de que el contexto sociocultural de los estudiantes ejercería una influencia. Así, por ejemplo, McMahon, Parnes, Keys y Viola (2008) encontraron que aquellos estudiantes con NEE en barrios pobres que cuentan con recursos sociales asociados a la escuela (apoyo y relaciones positivas con docentes y pares) y menos estresores sociales (rechazo de los pares, falta de redes sociales) experimentaban mayor pertenencia a su escuela, lo que se asociaba con mayor sentido de autoeficacia, satisfacción con su establecimiento y menores tasas de depresión.

Pareciera que la forma en que se invita a los estudiantes con NEE a participar en la experiencia de la escuela regular, incide sobre su experiencia social en la escuela. Así lo sugieren Almqvist y Grandlund (2005), en cuyo estudio encontraron que la participación plena en las actividades de la escuela para los estudiantes con NEE está asociada a interacciones positivas con pares y profesores. De manera similar, Eriksson, Welander y Gandlund (2005) concluyen que existe una relación entre factores específicos del ambiente escolar con los que los estudiantes interactúan directamente y su percepción de participación. Estos autores enfatizan que las medidas generales sobre el ambiente de la escuela no son suficientes para entender cómo los estudiantes perciben su participación, y que la cantidad y calidad de apoyo pedagógico recibido no necesariamente inciden en la sensación de participación de los estudiantes con NEE.

En una línea similar, Cook y Semmel (1999) señala que mientras más heterogénea es la composición del salón de clases, en términos de las características de sus estudiantes, mayor es la aceptación para los estudiantes con discapacidad severa en primer lugar y con discapacidad moderada y leve en segundo lugar (Cook y Semmel, 1999). A su vez, McMaugh (2011) indica que para los estudiantes con NEE, los amigos en la escuela se constituyen en apoyos en el proceso de inclusión, en la disminución de situaciones de maltrato de pares, en la integración de la identidad como individuo con discapacidad y en la confrontación con situaciones de exclusión en la escuela.

Es importante remarca que mientras peor es percibido el clima del aula, mayor es la percepción de bullying (López, Bilbao y Rodríguez, 2011). Del mismo modo, uno de los predictores más

relevantes de victimización entre pares, es la presencia de violencia verbal por parte de los profesores (op. cit.). Por lo tanto, cabría preguntarse si estas relaciones son también relevantes en la experiencia social de los estudiantes con NEE en la escuela. Es decir, si en las salas de clase con mejor clima de aula y menor nivel de violencia verbal de profesores, los estudiantes con NEE son también proporcionalmente menos victimizados por sus pares.

Teniendo presente estos antecedentes, es importante reconocer cómo la escuela incide en la configuración de esta experiencia social, en particular para los estudiantes con NEE. Carrington (1999) señala que no basta únicamente con ubicar a los estudiantes con NEE en contextos regulares, sino que es necesaria una reconstrucción del curriculum, de la pedagogía y de la organización de la escuela. Al parecer, las decisiones administrativas y estratégicas que los establecimientos educativos implementan tienen un impacto especial en los estudiantes con distinto grado de NEE y en su percepción del clima en la escuela. En este sentido, es relevante considerar el impacto que la organización del entorno educativo, tiene para facilitar la interacción entre estudiantes con NEE y sus pares sin NEE (Bunch y Valeo, 2004).

En Chile no hay estudios que adviertan si existen diferencias entre los niveles de victimización en la escuela entre estudiantes con y sin NEE. Este estudio pretendió determinar si existían diferencias entre ambos grupos, tomando como grupo de referencia una comuna completa de la Región de Valparaíso, en escuelas municipales que brindan educación básica con Programas de Integración Escolar.

El objetivo de este estudio fue describir y comparar la prevalencia de victimización entre pares de estudiantes focalizados por el Programa de Integración Escolar en su escuela, en comparación con los estudiantes que no lo están.

5. Método

El diseño fue cuantitativo, descriptivo y comparativo.

Participantes

Para la selección de los sujetos que formaron parte de este estudio se consideró un muestreo de tipo censal, encuestando al 100% de los estudiantes de educación básica de una comuna completa. Para esto participó el total de los colegios con educación primaria de una comuna de la Región de Valparaíso, conformada por 44 escuelas. En total, los y las estudiantes que respondieron la encuesta fueron 5769 entre cuarto y octavo año de enseñanza básica primaria. Del total de alumnos de la muestra, un 51,5% eran varones y un 48,5% mujeres. Las edades variaron desde los 8 a los 18 años, con un promedio de 11.7 años (DS = 1.67).

Del total de estudiantes, 81 (1.4%) se encuentran focalizados por el Programa de Integración Escolar (PIE) de sus establecimientos y los restantes, 5.688 (98.6%), no lo están. La información de los estudiantes que participan de este programa fue obtenida de los datos del Ministerio de Educación, estableciendo para ello un acuerdo de confidencialidad de la comuna en la cual se trabajó para efectos de este estudio.

Instrumento

Los instrumentos empleados en este estudio son parte de la batería de cuestionarios de la encuesta “La Convivencia en mi Escuela”, cuyas propiedades psicométricas están publicadas en López, Ascorra, Bilbao, Carrasco, Morales, Villalobos y Ayala (2013). Esta batería de encuestas fue creada y validada en el marco del proyecto FONDEF-IDEA CA12i10243 “Diseño, desarrollo y validación de un sistema de monitoreo de la convivencia escolar”. Todos los instrumentos cuentan con la opción “No sé/No quiero contestar”, para evitar forzar la respuesta de los estudiantes. La batería de cuestionarios está compuesta por escalas de clima escolar, victimización de estudiantes, victimización del personal del establecimiento, intimidación a profesores, peligrosidad en la escuela, contribución a la escuela y satisfacción con la vida. Para efectos de los análisis acá presentados, se empleó la escala “Victimización entre estudiantes”. A continuación se describen las propiedades de la escala utilizada.

Victimización entre estudiantes: Esta escala, compuesta de 27 ítems ($\alpha = 0.94$), consulta por la frecuencia de hechos violentos perpetrados en el último mes por un compañero o par. Tiene un rango de respuesta de tres puntos: “Nunca en este mes” (1), “Una o dos veces en este mes” (2) y “Tres o más veces en este mes” (3). Esta variable fue convertida a una variable dicotómica, “Ocurrió” (1) y “No ocurrió” (0). De este modo se consideró la suma de hechos señalados, con la posibilidad de haber sufrido hasta 27 actos distintos de violencia por parte de pares en el último mes.

Con el fin de ofrecer información más relevante para la comparación, fueron analizadas también las sub-escalas:

- a) Victimización verbal ($\alpha = .80$)
- b) Victimización física ($\alpha = .86$)
- c) Victimización a través de medios digitales, o ciber-victimización ($\alpha = .83$)
- d) Victimización social o exclusión social intencionada ($\alpha = .74$)
- e) Victimización de índole sexual ($\alpha = .89$)

Procedimiento

Los cuestionarios fueron diseñados para ser aplicados digitalmente a través de una plataforma web por medio del sitio web del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar, de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, www.paces.cl. Los estudiantes respondían en las salas de computación de sus escuelas, en fechas y horas previamente coordinadas con la dirección del establecimiento. Cada estudiante contaba con una clave que individualiza sus respuestas. Un asistente de investigación del equipo estuvo presente para apoyar ante cualquier eventualidad y clarificar dudas.

Procedimiento de análisis de datos

El análisis de prevalencia se hizo mediante el uso de tablas de contingencias de 2 x 2. Para ello se usaron las categorías “En PIE y No en PIE” y “Con victimización y Sin victimización”. Considerando que se trata de un estudio censal, se realizó un análisis de riesgo para la victimización con la estimación de razón de posibilidad (Odds Ratio). Estos análisis se realizaron utilizando el paquete estadístico SPSS 18.

6. Resultados

La figura 1 resume la comparación entre los estudiantes que participan de los PIE de sus establecimientos, en relación con sus compañeros que no participan. Como se puede observar, los que participan del Programa PIE –lo que significa que han recibido un diagnóstico de necesidad educativa especial y reciben algún tipo de apoyo pedagógico individual– reportan más agresiones en cada una de las categorías (general, física, verbal, sexual, social y cibernética) por parte de sus pares en el último mes, en comparación a los que no participan del Programa PIE y por lo tanto no poseen este diagnóstico.

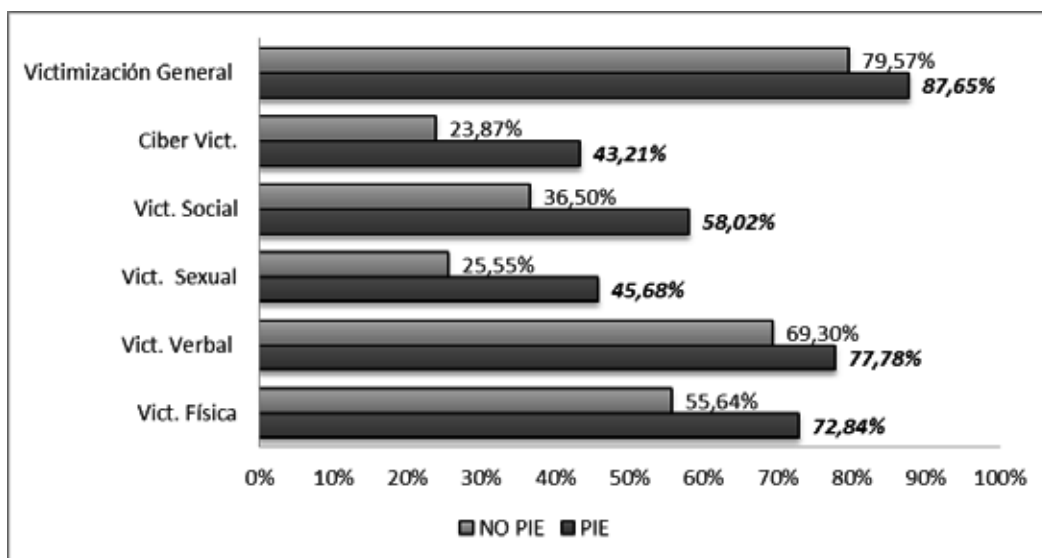


Figura 1. Victimización de estudiantes en PIE y estudiantes que no están en PIE.

La tabla 1 muestra la prevalencia de victimización para los estudiantes que forman parte del grupo de focalización PIE y sus pares que no forman parte de esta focalización. En términos de la victimización general (sin desagregar por tipo), un 87.75% de los estudiantes en PIE reportan agresiones de cualquier tipo, mientras que un 79.57% de sus pares reportan agresiones. En este caso, la razón de posibilidad (OR=1.95) indica que por cada estudiante que no está focalizado por el PIE que reporta una agresión, la probabilidad de que un estudiante que sí está focalizado por el PIE reporte una agresión es de 1.95.

Tabla 1. Prevalencia y riesgo relativo de victimización entre pares, para estudiantes en PIE ($n=81$) y estudiantes que no están en PIE ($n= 5688$).

Victimización	Estudiantes en PIE		Estudiantes no en PIE		Razón de posibilidad (Odds Ratio)*	Intervalo de confianza (95%)
	n	%	N	%		
General	71	87.75	4465	79.57	1.95	(1.00 – 3.78)
Ciber	35	43.21	1358	23.87	2.42	(1.56 – 3.78)
Social	47	58.02	2079	36.50	2.40	(1.54 – 3.75)
Sexual	37	45.68	1453	25.55	2.45	(1.57 – 3.81)
Verbal	63	77.78	3942	69.30	1.55	(.91 – 2.62)
Física	59	72.84	3165	55.64	2.14	(1.30 – 3.50)

*OR= indicador que sugiere la proporción entre dos eventos. De tener un valor de 1, señala una proporción 1:1.

En cuanto a la victimización a través de medios digitales-cibernéticos o “ciber victimización”, un 43.21% de los estudiantes que participan en el PIE reportan agresiones de este tipo, mientras que un 23.87% de sus pares que no están focalizados por PIE las reporta. En esta caso, la razón de posibilidad (OR=2.42) sugiere que un estudiante focalizado por el PIE es agredido de esta forma 2.42 veces, por cada vez que sus pares que no están focalizados por el PIE lo son.

Respecto de la victimización social, es decir la exclusión social intencionada, los estudiantes focalizados por el PIE que reportan alguna agresión representan un 58.02%, mientras que sus pares que no participan en el PIE que reportan alguna forma de exclusión social son un 25.55% de su grupo. El análisis de la razón de posibilidad (OR=2.40) sugiere que por cada vez que un estudiantes que no está focalizado por el PIE reporte una agresión, la probabilidad de que los focalizados por el PIE reporten una es de 2.40.

En cuanto a la victimización de índole sexual, los estudiantes que participan en el PIE que reportan alguna agresión, representan el 45.68%, mientras que sus pares que no están focalizados por el PIE que reportan alguna agresión alcanzan un 25.55%. En este sentido, la razón de posibilidad (OR=2.45) sugiere que por cada reporte de los estudiantes que no están focalizados por el PIE, los estudiantes sí focalizados realizan 2.45 reportes.

Respecto de la victimización verbal, los focalizados por el PIE que reportan agresiones alcanzan al 77.78%, y en el caso de los estudiantes que no participan en el PIE, éstos alcanzan un 69.30%. En este caso, la razón de posibilidad (OR=1.55) es la menor de todas las comparaciones, sugiriendo que por cada reporte de los estudiantes que no están en el PIE, los estudiantes que participan en el PIE reportan 1.55 veces.

Finalmente, en cuanto a la victimización física, un 72.84% de los estudiantes focalizados por el PIE reportan algún tipo de agresión, mientras que un 55.64% de sus pares que no participan en el PIE sí las reportan. La razón de posibilidad (OR=2.14) sugiere que por cada reporte de los estudiantes que no están en el PIE, los que sí están en el PIE reportan 2.14 veces.

7. Conclusiones

La literatura internacional señala que los estudiantes referidos con alguna NEE son un grupo en riesgo respecto de situaciones de violencia, ya que pueden estar más expuestos a agresiones, acoso y exclusión por parte de sus pares (Rose, Monda-Amaya y Espelage, 2010; Saylor y Leach, 2008). Los resultados de esta investigación presentan evidencia que apoya esta situación para el contexto educativo chileno.

Los estudiantes que participan del PIE reportan más agresiones que sus pares que no participan de estos proyectos. Los estudiantes referidos con NEE reportan 2.45 agresiones de tipo sexual, 2.42 agresiones a través de medios digitales, 2.4 agresiones mediante exclusión social, 2.14 agresiones físicas y 1.55 agresiones verbales por cada agresión específica que reportan sus pares que no han sido referidos con NEE.

En este sentido, los resultados tienen relevancia en dos aspectos fundamentales para la plena inclusión de los estudiantes con NEE. El primero se refiere a la política educativa en general y la de inclusión en particular. Como ya se mencionó, la política educativa ha desarrollado un papel principalmente punitivo, el cual favorece la denuncia y la consecuente intervención, pero no promueve la prevención de hechos como los que aquí se describen. Lo anterior implica que mientras no exista la denuncia, no se realizan intervenciones concretas. Aun cuando estas se realicen, no necesariamente son de tipo preventivas, sino que en muchas ocasiones son de tipo punitivas (Carrasco, López y Estay, 2012).

Específicamente, la política de inclusión se ha propuesto en términos de una implementación administrativa y pedagógica, es decir, se ha ocupado de la administración de los recursos y de la gestión pedagógica y enseñanza focalizada de los estudiantes en los PIE, pero ha dejado de lado la dimensión social de la inclusión y la promoción de una plena participación en la comunidad educativa (Blanco, 2006).

El segundo aspecto relevante se refiere a la gestión de la escuela y la forma en que conduce los procesos de inclusión. Para las escuelas que han optado por la inclusión/integración de estudiantes con NEE, es importante que puedan realizar reflexiones en torno a su práctica y su gestión. Como señala Carrington (1999), no basta únicamente con ubicar a los estudiantes con NEE en contextos regulares, sino que es necesaria una reconstrucción del currículo, de la pedagogía y de la organización de la escuela. En este sentido, es relevante considerar el impacto que la organización del entorno educativo tiene, para facilitar la interacción entre estudiantes con NEE y sus pares sin NEE (Bunch y Valeo, 2004).

Es importante seguir indagando en cuáles son los factores o elementos del contexto escolar que inciden, ya sea positiva o negativamente, en la experiencia social de los estudiantes que participan en los programas PIE. Por ejemplo, quizás la calidad del clima del aula, o del apoyo social percibido de parte de sus profesores o la percepción de relaciones de amistad contribuyen a reducir las experiencias de victimización entre pares de estos estudiantes. A su vez, es necesario comprender cómo los factores contextuales del aula y de la escuela interactúan con

factores de nivel individual, como pueden ser el tipo o severidad del diagnóstico de necesidad educativa especial.

Dado lo anterior, y en consideración a los resultados, se abre la necesidad de focalizar medidas en las escuelas que activamente promuevan interacciones positivas entre sus estudiantes, de modo de reducir experiencias negativas como las que aquí se describen.

En este sentido, los PIE deben ser considerados parte de la gestión integral de la escuela, y no como un programa anexo a la escuela, que desplaza la responsabilidad de la formación de sus estudiantes a los docentes especialistas (Marfán et al., 2013; UNICEF, 2001). Una nueva perspectiva para la enseñanza de la diversidad y el desarrollo de sociedades tolerantes requiere una nueva escuela capaz de enseñar y promover la paz.

Considerando los resultados de este estudio, es posible hipotetizar que a la luz de la evolución que han tenido las políticas de educación, los sistemas de high-stakes testing (pruebas estandarizadas con altas consecuencias), a los cuales se ven enfrentadas las escuelas chilenas, podrían estar teniendo algunos impactos insospechados. Por ejemplo, en Chile se ha considerado la inclusión escolar como una adaptación relativamente normalizada del curriculum, dejando de lado asuntos de tipo interaccional. Esto tiene sentido, toda vez que la principal preocupación de las escuelas y del contexto político nacional está concentrado en el rendimiento académico, medible en la actualidad a través del Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) (Cassasus, 2007), cuyos resultados son utilizados para clasificar a las escuelas, e incluso llegar a cerrarlas (Assael, 2009). Entonces, el énfasis academicista y curricular ha dejado de lado preocupaciones de inclusión social, que son invisibilizadas por estas políticas y que en estos resultados aparecen como especialmente críticas.

Aunque los resultados del SIMCE de los estudiantes que forman parte del PIE no se consideran al momento de tomar decisiones, ni en la devolución de resultados del SIMCE a las escuelas (tampoco en la publicación a la ciudadanía que se hace de estos resultados), todas las orientaciones emanadas desde el Ministerio de Educación, en materia de inclusión escolar, esperarían que en algún momento se logre la nivelación o regularización de aprendizajes curriculares y académicos por parte de los estudiantes con NEE. Incluso, el papel de la familia y de la comunidad se encuentra supeditado al logro de los aprendizajes curriculares de los estudiantes con NEE.

Desde esta perspectiva, no existen orientaciones claras ni definidas que apoyen a los establecimientos en la gestión de aspectos que son críticos en la interacción entre estudiantes con un diagnóstico médico y sin un diagnóstico, bajo la consideración de que el Decreto 170 se encarga de naturalizar esta condición (médica) como una condición que individualiza a los sujetos, ya que desde allí es capaz de controlarlos (Peña, 2013). El diagnóstico médico se encarga de visibilizar y entonces, individualizar a los estudiantes (López y otros, 2011), quienes quedan expuestos como sujetos de focalización de una política educativa que, además, entrega mayores recursos económicos a los establecimientos por esta vía.

Chile ha sido reconocido por la OECD (2004) como un país conscientemente segregador en su sistema educativo, donde muchas prácticas educativas tienden a clasificar al diferente a la norma como un sujeto que necesita ser externalizado (López et al., 2011) y por lo tanto, medicamentado y diagnosticado. El sentido del diagnóstico escolar (Baltar, 2003) ha sido el de sostener las rotulaciones de la cultura escolar, y los efectos han sido la homogeneización de la población de estudiantes. Esto limita las oportunidades de aprender a convivir con otros desde la diferencia y con la diversidad y por tanto, reduce las posibilidades de participación y formación ciudadana desde un punto de vista cultural (Flanagan, Cerda, Lagos y Riquelme, 2010).

Los resultados de este estudio -o dicho de otra manera, de los estudiantes sujetos de este estudio- pueden considerarse una expresión de los efectos de este engranaje cuyo impacto en la sala de clases estaría evidenciándose en las interacciones sociales entre pares. Por eso, vemos que las áreas más críticas son aquellas menos evidentes a los ojos de los docentes, como por ejemplo la ciber-victimización, comúnmente conocida como ciber-bullying; la victimización sexual y la victimización por vía de la exclusión social. Esto significa que muchas de las sensaciones y emociones que derivan de una experiencia social de este tipo son vividas en condiciones de mayor riesgo, ya que al ser conductas menos apreciables de forma evidente, son a la vez menos prevenibles y más difíciles de abordar desde un enfoque sistémico-educativo.

Para algunos investigadores (Flores y Zerón, 2007; García y Madriaza, 2005), el contexto escolar chileno actual estaría favoreciendo la emergencia de prácticas de violencia, por lo que, para Debarbieux (2003), la violencia escolar estaría siendo expresión de las inequidades de la globalización. Estas condiciones estructurales limitan las oportunidades para abrir horizontes para prácticas más inclusivas al interior de las escuelas (Urbina, 2013), que permitan en última instancia generar un sistema educativo más equitativo. Desde la sociología de la educación se recogen múltiples acepciones de una idea clave: que las escuelas están diseñadas solo para algunos, aquellos que provienen de las clases dominantes, y que el resto de los estudiantes quedan excluidos a través de distintas maneras y procedimientos, (Bourdieu y Passeron, 1977; Freire, 1970; Giroux y McLaren, 1999; McLaren, 1994) afectando claramente la equidad escolar.

Esta lógica ha generado no solo la exclusión social de ciertos colegios, sino que además se ha reproducido al interior de las propias escuelas, pues los estudiantes que son considerados como diferentes a la mayoría, o diferentes de lo que la escuela espera de ellos, no participan de igual manera en los espacios de aprendizaje, son estigmatizados y excluidos no solo por sus pares, sino también por los profesores (Assael, Edwards y López, 1989; López, Carrasco, Morales, Ayala, López y Karmy, 2011; López, Julio, Morales, Rojas y Pérez, 2014).

Tal como reporta López et. al. (2014), este estudio viene a confirmar que la exclusión opera al estandarizar y homogeneizar a los estudiantes para la conformación de su comunidad educativa. En este caso, la normalización operaría a través del discurso del modelo médico, del diagnóstico escolar y su posterior tratamiento, quedando el estudiante con NEE señalado como

“el diferente” (a la norma). Sin embargo, tal como señalan López et. al (2014), al interior de escuelas con buenos climas, se evidencian prácticas de inclusión cuando, una vez constituida la comunidad, los establecimientos realizan acciones proactivas para retenerlos a través de sistemas de apoyo, tutorías, entrevistas, etc., promoviendo la integración social además de la retención. De este modo, en condiciones de mejor clima (asuntos que sí pueden gestionar las escuelas), la experiencia escolar de estudiantes que ya cargan con el estigma de la exclusión de la norma, podría llegar a convertirse en una experiencia de mayor bienestar en la escuela, rompiendo con el actual círculo de exclusión que, en este caso, se materializa en la percepción de sentirse victimizado, por sus propios compañeros.

Acerca de las limitaciones de esta investigación, al tratarse de un estudio con una muestra censal y que no usó pruebas paramétricas, sus resultados no son generalizables a la población. Dado lo anterior, es importante poder conducir nuevos estudios que permitan tener antecedentes que puedan ser extrapolables a la población general, con muestras significativas y pruebas pertinentes para ello. Así también, sería interesante a futuro incorporar, en diseños cuantitativos de este tipo, variables de tipo individual y contextual que permitan complejizar los análisis para permitir una comprensión más acabada de cómo, cuándo y por qué los estudiantes que participan en los Programas de Integración Escolar expresan una experiencia social de mayor victimización que sus pares.

Referencias

- Almqvist, L. y Granlund, M. (2005). Participation in school environment of children and youth with disabilities: a person - oriented approach. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 305-314.
- Assaél, J. (2009). Políticas educativas de estandarización y control: su efecto en la gestión democrática y calidad de la enseñanza en educación. Comunicación presentada en el III Congreso interamericano / XXIV Simposium brasileño Política de administración de la educación. Brasil.
- Bachelet, M. (2010). Intervención de S.E. la Presidenta de la República, Michelle Bachelet, en Promulgación de Ley que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Discurso de Promulgación.
- Baltar, M. (2003). El sentido del diagnóstico psicológico escolar: Un análisis crítico y una propuesta en construcción. *Psicoperspectivas*, 2, 7-34.
- Baumeister, A.L., Storch, E.A. y Geffken, G.R. (2008). Peer Victimization in Children with Learning Disabilities. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 25(1), 11-23.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverly Hills: Sage.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S.J., Petry, K. y Jan, S. (2012). Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 1888-97.

- Blanco, R. (2006). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, 48, 55-72.
- Bunch, G. y Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19(1), 61-76.
- Carrasco, C., López, V. y Estay, C. (2012). Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 11(2), 31-55.
- Carrington, S (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 257-268.
- Cassasus, J. (2007). El precio de la evaluación estandarizada: la pérdida de calidad y la segmentación social. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 23(1), 71-79.
- Court, M. (2004). Talking back to New Public Management versions of accountability in education: a co-principalship's practices of mutual responsibility. *Educational Management Administration and Leadership*, 32(2), 171-194.
- Cook, B. y Semmel, M. (1999). Peer acceptance of included students with disabilities as a function of severity of disability and classroom composition. *The Journal of Special Education*, 33(1), 55-61. Extraído desde <http://sed.sagepub.com/content/33/1/50.short>
- Debarbieux, E. (2003). School violence and globalisation. *Journal of educational administration*, 41(6), 582-602.
- Decreto 170 (2009). Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201005031126500.DEC200900170.pdf>.
- Decreto 201 (2008). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=278018>
- Eriksson, L., Welander, J. y Granlund, M. (2007). Participation in Everyday School Activities For Children With and Without Disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(5), 485-502.
- Flanagan, A., Cerda A., Lagos, D. y Riquelme, S. (2010). Tensiones y distensiones en torno a la ciudadanía y formación ciudadana: comparación de los significados de profesores y estudiantes secundarios en la Región de Valparaíso. *Última Década*, 18(33), 115-137.
- Flores, L. y Zerón, A. (2007). Paradojas de la violencia escolar en Chile desde la subjetividad fenomenológica de los actores. *Boletín de Investigación Educativa*, 22, 153-172.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, M. y Madriaza, P. (2005). Lineamientos para la intervención en violencia escolar en Chile. *Persona y Sociedad*, 19(1), 135-154.
- García-Huidobro, J.E. y Bellei, C. (2006). ¿Remedio para la inequidad? La subvención escolar preferencial. *Revista Mensaje*, 2(2), 40-44.

- Gentili, P. (1996). Neoliberalismo, exclusión social y políticas educativas. *Revista Plural*, 5(7), 11-27.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1999). *Sociedad, Cultura y Educación*. Madrid: Miño Editores.
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M., Carrasco, C. y Núñez, C. (2014). Políticas y prácticas de apoyo a la convivencia escolar en ambientes punitivos, segregados y de high-stakes testing: el caso de Chile. Santiago: Conicyt.
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C. y Pérez, M. V. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363(1), 256–281.
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M., Carrasco, C., Morales, M., Villalobos, B. y Ayala, Á. (2013). Monitorear la convivencia escolar para fortalecer (no disminuir) las capacidades de las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 201–219.
- López, V., Bilbao, M. y Rodríguez, J. (2011). La sala de clases sí importa: Incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91–102.
- Assaél, J., Edwards, U. y López, G. (1989). *Alumnos, padres y maestros: La representación de la escuela*. Colección Etnográfica N° 3. Santiago: PIIE.
- Marfán, J., Castillo, P., González, R. y Ferreira, I. (2013). Informe Final de Estudio: Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET). Santiago: CIE.
- Maxcy, B. (2009). New Public Management and district reform: Managerialism and deflection of local leadership in a Concurso Nacional de Proyectos Texas school district. *Urban Education*, 44(5), 489-521.
- McMaugh, A. (2011). En/countering disablement in school life in Australia: children talk about peer relations and living with illness and disability. *Disability and Society*, 23(2), 853 – 866.
- McMahon, S., Parnes, A., Keys, C. B. y Viola, J. (2008). School belonging among low income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, 45(5), 387–402.
- MINEDUC (2011). *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales*. Santiago: MINEDUC.
- McLaren, P. (1994). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- OECD (2004). *Informe de antecedentes del país para OCDE: Evaluación de las políticas educacionales de Chile*. Santiago: OECD.
- Papoutsaki, K., Gena, A. y Kalyva, E. (2013). How Do Children With Mild Intellectual Disabilities Perceive Loneliness? *Europe's Journal of Psychology*, 9(1), 51–61.
- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de subvención diferenciada para necesidades educativas especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 12, 93–103.

- Rose, C., Monda-Amaya, L.E. y Espelage, D.L. (2010). Bullying Perpetration and Victimization in Special Education: A Review of the Literature. *Remedial and Special Education*, 32(2), 114–130.
- Salend, S.J. y Garrick, L.M. (1999). The Impact of Inclusion on Students with and without Disabilities and Their Educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114–126.
- Sautner, B. (2008). Inclusive, Safe and Caring Schools: Connecting Factors. *Developmental Disabilities Bulletin*, 36(1), 135–168.
- Saylor, C.F. y Leach, J.B. (2008). Perceived Bullying and Social Support in Students Accessing Special Inclusion Programming. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 21(1), 69–80.
- UNICEF (2001). Inclusión de Niños con Discapacidad en Escuela Regular. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/>