

ANEXO
N°45
INFORME
FINAL



Serie Proyectos de Investigación e Innovación

Superintendencia de Seguridad Social

Santiago - Chile

“Violencia en el trabajo tipo II: un modelo de prevención en trabajadores de la educación

(MUSEG)”

INFORME FINAL

Autores:

Magdalena Calderón Orellana,

Daniela Díaz Bórquez,

Año publicación

2025



SUPERINTENDENCIA DE SEGURIDAD SOCIAL

SUPERINTENDENCE OF SOCIAL SECURITY

La serie Proyectos de Investigación e Innovación corresponde a una línea de publicaciones de la Superintendencia de Seguridad Social, que tiene por objetivo divulgar los trabajos de investigación e innovación en Prevención de Accidentes y Enfermedades del Trabajo financiados por los recursos del Seguro Social de la Ley 16.744.

Los trabajos aquí publicados son los informes finales y están disponibles para su conocimiento y uso. Los contenidos, análisis y conclusiones expresados son de exclusiva responsabilidad de su(s) autor(es), y no reflejan necesariamente la opinión de la Superintendencia de Seguridad Social.

Si requiere de mayor información, sobre el estudio o proyecto escriba a: investigaciones@suseso.cl.

Si desea conocer otras publicaciones, artículos de investigación y proyectos de la Superintendencia de Seguridad Social, visite nuestro sitio web: www.suseso.cl.

The Research and Innovation Projects series corresponds to a line of publications of the Superintendencia of Social Security, which aims to disseminate the research and innovation work in the Prevention of Occupational Accidents and Illnesses financed by the resources of Law Insurance 16,744.

The papers published here are the final reports and are available for your knowledge and use. The content, analysis and conclusions are solely the responsibility of the author (s), and do not necessarily reflect the opinion of the Superintendencia of Social Security.

For further information, please write to: investigaciones@suseso.cl.

For other publications, research papers and projects of the Superintendencia of Social Security, please visit our website: www.suseso.cl.

Superintendencia de Seguridad Social
Huérfanos 1376
Santiago, Chile.



Violencia en el trabajo tipo II: un modelo de prevención en trabajadores de la educación (MUSEG)

Magdalena Calderón Orellana

Daniela Díaz Bórquez,

Rafael Araya Bugueño

Carolina Velasco

María Alejandra Inostroza

Julio 2025

© Magdalena Calderón Orellana & Daniela Díaz Bórquez 2025

Licencias Creative Commons

Agradecimientos

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a Pedro Calderón, Tania Lynch, Catalina Cordero, Dayan Henríquez y Valentina Medel, quienes brindaron su apoyo activo en diversas fases del proyecto, contribuyendo con su dedicación y esfuerzo.

Agradecemos especialmente a Ligia Gallegos Ríos, del Colegio de Profesores y Profesoras de Chile, y al equipo directivo, profesional, docente y auxiliar de la Escuela Villa Macul por su colaboración fundamental en el desarrollo de esta iniciativa.

No podemos dejar de mencionar a Violeta, Olivia y Ofelia, quienes con su comprensión acompañaron -otra vez - las intensas jornadas de trabajo de sus madres. Agradecemos profundamente también a los cuidadores y cuidadoras que con su apoyo hicieron posible que este proyecto se llevara a cabo.

Índice

Agradecimientos	5
Índice	6
Resumen ejecutivo.....	9
Abstract.....	10
Productos desarrollados a partir de la investigación.....	11
I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	12
II. REVISIÓN DE LA LITERATURA.....	14
La violencia en el trabajo en educación.....	14
Violencia externa tipo II en establecimientos educacionales en Chile	15
Consideraciones para elaborar una política de prevención.....	16
III. MARCO TEÓRICO:	18
Los riesgos psicosociales	18
La Violencia en el Trabajo	21
Teorías de Recursos y Demandas en el trabajo.....	22
IV. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	24
Objetivo general.....	24
Objetivos específicos	24
V. METODOLOGÍA.....	25

Fase 1. Revisión sistemática de literatura.....	26
Fase 2. Caracterización de violencia desde una perspectiva cuantitativa.....	29
Participantes.....	29
Medidas.....	30
Procedimiento	31
Fase 2. Caracterización de violencia desde una perspectiva cualitativa.....	32
Participantes.....	32
Técnicas e instrumento	33
Procedimiento	33
Fase 3. Diseño del modelo conceptual y Validación de estrategias.....	34
Participantes.....	35
Técnica y procedimiento.....	35
VI. RESULTADOS.....	36
Resultados Fase 1. Revisión de la Literatura.....	36
Respecto a la presencia e intensidad de la violencia	44
Respecto a factores de fondo o causas de la violencia	45
Respecto a las consecuencias o efectos de la violencia.....	46
Respecto a la prevención y/o estrategias de afrontamiento	46
Síntesis de la revisión de la literatura	48
Resultados Fase 2. Caracterización de violencia desde una perspectiva cuantitativa	50
Análisis descriptivo.....	50

Análisis Inferencial	54
Síntesis fase cuantitativa.....	59
Resultados Fase 2. Caracterización de violencia desde una perspectiva cualitativa	61
Respecto a las experiencias de violencia	61
Respecto a los factores de riesgo	64
Estrategias de afrontamiento.....	67
Síntesis estudio cualitativo.....	69
Resultados Fase 3. Diseño y validación de Modelo de prevención.....	71
Desarrollo y validación de propuesta de modelo teórico.....	71
VII. RECOMENDACIONES PARA SISTEMA DE SEGURIDAD Y SALUD EN EL TRABAJO	
76	
VIII. CONCLUSIONES	79
IX. REFERENCIAS.....	82
X. ANEXOS	91

Resumen ejecutivo.

La violencia laboral tipo II, ha sido reconocida como un problema de alcance internacional, que se mantiene al alza y posee graves efectos sobre personas y organizaciones.

En contextos educativos los estudios se han centrado preferentemente en la violencia entre estudiantes, aunque comienza a adquirir interés el estudio de la violencia contra profesores y recientemente contra asistentes de la educación.

De esta manera, este estudio buscó validar participativamente una estrategia de prevención de violencia tipo II para el contexto escolar chileno, de manera coherente con la Política de Convivencia Escolar vigente, e integrando la perspectiva de los distintos actores involucrados.

A través de un diseño mixto secuencial que integra la revisión sistemática de literatura, la caracterización de la violencia desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa y, además de la aplicación de talleres de validación, se logró articular una Estrategia de Prevención de la Violencia en Comunidades Educativas. La estrategia contempla 5 componentes: política y procedimientos; formación; acompañamiento; comunicación; coordinación de redes y queda disponible para su validación en un entorno real.

Palabras Claves

Violencia en el trabajo; violencia externa o del cliente; trabajo de educación; escuelas y colegios; Chile

Abstract

Type II workplace violence has been recognized as an international issue, showing an upward trend and having severe consequences for both individuals and organizations.

In educational settings, research has traditionally focused on student-on-student violence, although there is growing interest in studying violence against teachers, and more recently, against school support staff.

This study aimed to participatorily validate a Type II violence prevention strategy for the Chilean school context, in alignment with the current School Coexistence Policy and incorporating the perspectives of the various stakeholders involved.

Using a sequential mixed-methods design—including a systematic literature review, a quantitative and qualitative characterization of violence, and the implementation of validation workshops—this project resulted in the development of a Violence Prevention Strategy for Educational Communities. The strategy includes five components: policy and procedures; training; support; communication; and network coordination, and is now available for validation in a real-world setting.

Keywords

Workplace violence; external or client violence; education work; schools; Chile

Productos desarrollados a partir de la investigación

Artículos de divulgación científica publicados

Calderon-Orellana, M., Díaz-Bórquez, D., & Calderón, P. (2025). Client Violence Against Educational Workers: A Systematic Review. *Education Sciences*, 15(4), 415. (Ver anexo 1).

Calderón-Orellana, M., Díaz-Bórquez, D., & Calderón, P. Factores de Riesgo y estrategias de afrontamiento de la violencia contra el personal educativa. Un estudio cualitativo (en preparación).

Calderón-Orellana, M., Díaz-Bórquez, D., & Araya, R. La violencia contra trabajadores de la educación en Chile, prevalencia y antecedentes (en preparación).

Resultado Tecnológico

Guía para Prevenir la Violencia contra Personal de la educación en Chile (Ver anexo 2).

Formación de personas

Jovely González, Tamara Larenas y Maythe Sepúlveda. Evaluación de un curso de formación para prevenir la violencia por parte de usuarios y/o cliente en el trabajo. Tesis de para optar al título de trabajadora social de la Universidad de Concepción, Chile. Concepción, 2025

Vinculación con el medio

Asistencia Técnica Colegio de Profesoras y Profesores de Chile. Presentación “Estudio sobre la Prevención de la Violencia contra Trabajadores de la Educación” en jornada de movilización marzo 2025 (Ver anexo 3).

I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La violencia laboral es la exposición directa a comportamientos negativos, sistemáticos y prolongados en el trabajo (Notelaers & Einarsen, 2013) y se puede clasificar en 3 tipos: 1, violencia criminal; 2 violencia interna agresiones de personas con las que la víctima tiene una relación laboral o de servicio, como clientes o usuarios por parte del cliente; y violencia tipo 3 que refiere a la violencia que se configura entre personas que tienen una relación laboral directa, como compañeros o superiores jerárquicos (NIOSH, 2020).

En todos los casos, la violencia en el trabajo ha sido reconocida como un problema de alcance internacional, que se mantiene al alza y posee graves efectos sobre las personas y organizaciones (Palma et al., 2018). Particularmente, llama la atención la violencia tipo II que ha sido definida como un problema de salud pública (Díaz Berr et al., 2015) debido a su magnitud (Sicora et al., 2022) y sus efectos negativos (Mento et al., 2020).

La violencia tipo II, caracterizada por la existencia de una relación profesional entre el/la causante del acto violento y el trabajador, se produce habitualmente mientras hay un intercambio de bienes y servicios (Díaz et al., 2018) y se da mayormente en el área de servicios sociales, salud y educación, por la especial relación entre trabajadores y usuarios (Magnavita et al., 2019).

En este sentido, hay mucha información respecto a la violencia en el sector salud, donde se conocen sus antecedentes, efectos y se han probado medidas de prevención. En el ámbito de la educación, el estudio de la violencia en establecimientos educacionales se ha centrado preferentemente en los estudiantes (Benbenishty et al., 2019) aun cuando ha tomado mayor interés el estudio de la violencia contra profesores y recientemente contra asistentes y profesionales de la educación (Holt & Birchall, 2023). Así, se sabe que la violencia es un fenómeno extendido entre los trabajadores del sector, que ser asistente de la educación, joven o mujer, aumenta el riesgo de violencia y que posee efectos negativos sobre los trabajadores, las organizaciones y la comunidad educativa en su totalidad (Longobardi et al., 2019; Schofield et al., 2022).

Como se ha establecido, si bien se ha investigado sobre violencia contra trabajadores de la educación, el foco respecto a acciones de prevención se ha desarrollado principalmente desde la perspectiva de la convivencia escolar (Baker-Henningham et al., 2019; Schultes et al., 2015), entendida como el conjunto de interacciones y relaciones entre los actores de la comunidad, que se constituye además como un objetivo de aprendizaje para la formación académica (Política Nacional de Convivencia Educativa, 2024). En este marco, la violencia contra trabajadores se comprende como un problema de política de educación y aprendizaje, siendo invisibilizado como problema de salud, tal como ocurre otros servicios sociales como cuidado y salud, donde la violencia se justifica como parte del trabajo (Lamothe et al., 2018). Así, la evidencia respecto a prácticas y planes de prevención de la violencia tipo II en este contexto, es limitada.

Reconociendo que la violencia es un tema estudiado internacionalmente pero que la evidencia en Chile es acotada cabe preguntarse ¿Cuáles son las características de la violencia tipo II en establecimientos educacionales cuando las agresiones son ocasionadas por niños, niñas y adolescentes? ¿Qué factores debería considerar una estrategia de prevención de la violencia tipo II en contextos escolares? Así, esta investigación levantará información situada para diseñar participativamente un modelo de prevención de la violencia tipo II en establecimientos educacionales aplicable al contexto chileno.

Avanzar en el logro de este objetivo es relevante en tanto actualmente no se dispone de un modelo de prevención de violencia tipo II en escuelas ajustados a contexto y basados en evidencia científica. Contar con el modelo permitirá a sostenedores, directivos y trabajadores de la educación disponer de orientaciones concretas para la prevención y la gestión de protocolos de actuación de riesgos psicosociales, colaborando con el bienestar de los trabajadores y con la calidad de la educación.

II. REVISIÓN DE LA LITERATURA

La violencia en el trabajo en educación

Diferentes estudios nos muestran la magnitud del problema de la violencia del cliente en educación, tanto como agresión física (McMahon et al., 2020) abuso verbal, agresión sin contacto (Moon & McCluskey, 2020a) y también como violencia sexual (Holt & Birchall, 2023; Moon & McCluskey, 2020). La evidencia se ha levantado desde metodologías cuantitativas a través de encuestas (Daude & Robano, 2015; Melanda et al., 2018; Moon & McCluskey, 2020a; Tiesman et al., 2013), a través de metodologías cualitativas (Holt & Birchall, 2023; McMahon et al., 2020) y a partir del análisis de documentación pública y de seguridad en el trabajo (Al Afreed et al., 2022; Becker & Kassouf, n.d.; Schofield et al., 2019; Tavares & Pietrobon, 2016). En todos los casos se confirma la existencia del problema.

En esta misma línea, la literatura ha identificado diferentes factores de riesgos respecto a la violencia por parte de usuarios: ser mujer, asistente de la educación, joven – asociado a la experiencia – y trabajar en educación especial, aumenta el riesgo de los trabajadores de la educación a ser víctima de violencia en el trabajo (Holt & Birchall, 2023; Moon & McCluskey, 2020b; Schofield et al., 2022).

Respecto a los antecedentes, la evidencia señala que la victimización por parte de los trabajadores es producto de la ocurrencia de diferentes factores. Así, trabajadores de la educación son agredidos a partir de la intervención en incidentes que suponen ser parte de su trabajo como la aplicación de medidas disciplinarias (McMahon et al., 2020), y producto de su participación en acciones de restricción física o la intervención en peleas de estudiantes (Schofield et al., 2019). Otro antecedente que se observa en diversos estudios está vinculado a las condiciones laborales, como los contratos temporales y el número de escuelas en las que enseñan (Melanda et al., 2018). Asimismo, el comportamiento incierto de docentes fue un predictor significativo (Moon & McCluskey, 2018). Ahora, llama la atención lo señalado por Holt & Birchall (2022), quienes estudiaron el fenómeno de la violencia en el trabajo desde una perspectiva de género y hallaron que las mujeres, asistentes de la educación no encontraban explicación o antecedente a

la violencia que recibían, causando inseguridad en ellas. Por otro lado, también se ha señalado que quienes se involucraron en conductas menos amables o de menor ayuda hacia los estudiantes tienen más probabilidades de experimentar acoso sexual y abuso verbal. (Moon & McCluskey, 2018)

En relación a los efectos, se ha establecido que la violencia hacia los trabajadores de este sector genera ansiedad, afectación de confianza personal y confianza en estudiantes, culpabilidad (Holt & Birchall, 2022), sufrimiento físico y psicológico (Wilson et al., 2011). También se ha indicado que la violencia está asociada a la desconfianza en sí mismos y la desconfianza de los usuarios (Moon & McCluskey, 2018), coincidente con lo que ocurre en otros servicios sociales (Littlechild et al., 2016).

De esta manera, la literatura disponible confirma la existencia de un problema, a nivel internacional y con graves consecuencias en las personas, los establecimientos y por cierto los clientes, que en este caso son estudiantes, padres y apoderados.

Violencia externa tipo II en establecimientos educacionales en Chile

En el caso chileno, la evidencia científica de violencia contra trabajadores de la educación por parte de usuarios es limitada. Es posible, identificar algunos estudios que reconocen el problema de la violencia como algo común y creciente, observando la experiencia de los profesores (Benbenishty et al., 2019; Galdames & Pezoa, 2016; López et al., 2020), sin integrar la experiencia de los asistentes y auxiliares de la educación, donde el fenómeno de la violencia tipo II sería más común. Por otro lado, Diaz Berr (2018) reporta en su estudio que buscó la validación del instrumento violencia externa en el trabajo en los rubros de salud, retail, administración pública y educación. Los resultados indican que comparativamente el sector de educación es el que presenta menor presencia e intensidad de violencia externa. Si bien el resultado es relevante para la comprensión del fenómeno en Chile, la limitación que posee el estudio es que acotó su muestra a profesores, excluyendo a asistente y profesionales de la educación, población que posee más riesgo de sufrir violencia en el trabajo tipo II.

A pesar de que la evidencia científica respecto a la comprensión de la violencia en el trabajo es limitada, el fenómeno es reconocido como un problema de política pública de educación. En efecto, en la legislación del sector educativo existen definiciones e instrumentos que buscan evitar la violencia en las comunidades educativas. La Ley General de Educación indica objetivos del proceso educativo para una convivencia libre de violencia. Además, en 2012, se aprobó la Ley de Violencia Escolar, que introdujo artículos relativos a la violencia en la Ley General de Educación, integrando elementos como el respeto y valoración de los derechos humanos, la promoción de una cultura de la paz, el derecho a trabajar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo; y al respeto de la integridad física, psicológica y moral, entre otros.

El 2019 el Ministerio de Educación dictó una Política Nacional de Convivencia, que indica el trato respetuoso entre todos los actores de la comunidad; la Convivencia inclusiva, participación democrática y la colaboración, fomentando el sentido de pertenencia de los miembros y la identidad comunitaria; 4) La resolución pacífica y dialogada de los conflictos. Con todo, estrategias de prevención dirigidas específicamente para prevenir la violencia tipo II en establecimientos educacionales se reduce a indicaciones respecto a la existencia de un protocolo de actuación en estos casos.

Consideraciones para elaborar una política de prevención.

El fenómeno de la violencia en los lugares de trabajo que es perpetrada por usuarios en el campo de la educación, ha sido estudiado internacionalmente, especialmente en Estados Unidos, Inglaterra, Australia, Nueva Zelanda, Brasil y en menor medida en México y Chile. En estos casos, el foco ha estado en observar su prevalencia, los factores de riesgo y sus efectos en los trabajadores. Sin embargo, la evidencia es más limitada en relación con prácticas efectivas de prevención de violencia en esta área. No obstante lo anterior, en base a la revisión bibliográfica es posible identificar ciertas orientaciones y/o temáticas que deberían ser consideradas para elaborar una política de prevención.

Un aspecto que ha sido destacado en el marco de la prevención es la formación. Particularmente en métodos de desescalada y reparación y así manejar conflictos de manera efectiva (McMahon et al., 2020).

En este sentido, coincide con lo que se ha sugerido para intervenir en el área de salud y servicios de cuidado (Palma Contreras et al., 2018; Ramacciati et al., 2016; Smith et al., 2021). En la misma línea, los autores destacan que el apoyo de directivos y la comunicación entre todas las partes es clave para prevenir (McMahon et al., 2020). Esto coincide con los resultados preliminares del estudio “Modelo de Prevención de Violencia tipo II En residencia de Niños, Niñas y Adolescentes” realizado por las investigadoras del presente proyecto, que probó que la inclusión en las redes de información y toma de decisiones está asociada negativamente con la prevalencia de la violencia.

Por otro lado, también se han identificado factores externos al colegio como ámbitos de intervención. Así, diversos autores sugieren centrarse en factores extrínsecos al estudiante, como el entorno físico (diseño y disposición del aula, mobiliario, iluminación, etc.) y en la calidad docente y la colaboración entre la familia y la escuela (Schofield et al., 2022; Tavares & Pietrobon, 2016). También se ha relevado la necesidad de que las políticas y procedimientos que están bien definidos e implementados pues pueden reducir las lesiones al eliminar situaciones ambiguas y dejar claras las expectativas para el personal, especialmente cuando puede estar involucrado el contacto físico, como la participación en la restricción física o la intervención en peleas de estudiantes (Schofield et al., 2022). Asimismo, se ha indicado la importancia de vincular estas políticas con otros programas como aquellos orientados a la prevención del acoso escolar (McMahon et al., 2020). Finalmente, los autores levantan información relacionada con el trabajador y las relaciones laborales en tanto sugieren abordar la precarización laboral y la seguridad en el entorno escolar (Melanda et al., 2018).

Considerando entonces la validez y magnitud del problema, es que se funda la necesidad de contar con una estrategia de prevención de la violencia tipo II en educación, validada y culturalmente situada en el contexto chileno.

III. MARCO TEÓRICO:

La violencia en el trabajo, entendida como la “exposición directa a comportamientos negativos, sistemáticos y prolongados en el trabajo” (Notelaers & Einarsen, 2013) es un tema de interés por razones legales, productivas o de salud pública. En el caso de educación, la revisión de la literatura nos indica que la violencia en el trabajo en el ámbito educativo es un fenómeno complejo y multifacético que afecta tanto a docentes como al personal no docente, incluyendo asistentes, trabajadores sociales y personal administrativo (Calderón et al., 2025).

Para abordar este problema multidimensional desde una perspectiva teórico conceptual se utilizarán diferentes marcos que la literatura ha relevado como pertinentes. Así en primera instancia se presentará el fenómeno de la violencia no sólo como un asunto sociológico o vinculado a la convivencia escolar, sino como una dimensión clave de la salud y bienestar en el trabajo, a través de la revisión del marco de riesgos psicosociales. Luego se profundizará en la violencia en el trabajo, para finalmente abordar el problema desde el marco de los recursos y demandas en el trabajo, teoría clave para avanzar en el desarrollo de estrategias efectivas para prevenir los riesgos en el trabajo.

Los riesgos psicosociales

Uno de los derechos fundamentales de los trabajadores y trabajadoras es desempeñarse en ambientes libres de violencia, la que se define de manera genérica como “el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (OMS, 2024). Por su parte, la violencia en el trabajo es definida como “toda acción, incidente o comportamiento que se aparta de lo razonable mediante el cual una persona es agredida, amenazada, humillada o lesionada por otra en el ejercicio de su actividad profesional o como consecuencia directa de la misma” (Organización Internacional del Trabajo, 2019).

Considerando entonces que la violencia en el trabajo es una vulneración a los derechos de los trabajadores y que posee un potencial de generar lesiones y daños físicos y psicológicos, actualmente es reconocido como un riesgo psicosocial, es decir un componente del trabajo que puede afectar la salud de las personas.

Los riesgos psicosociales son "aquellas características de las condiciones de trabajo y, sobre todo, de su organización que afectan a la salud de las personas a través de mecanismos psicológicos y fisiológicos" (Moncada et al., 2002, p. 14). Esta teoría ha sido desarrollada desde distintas disciplinas — psicología del trabajo, sociología, salud ocupacional— y ha sido incorporada por organismos internacionales como la OMS, la Organización Internacional del Trabajo OIT y diversas normativas nacionales (como la Ley 16.744 en Chile).

En términos concretos, los riesgos psicosociales hacen referencia a aquellas condiciones presentes en una situación laboral que están directamente relacionadas con la organización del trabajo, la carga laboral, las relaciones interpersonales, el liderazgo, el rol que se ejerce y la seguridad en el empleo, entre otros factores. Estos riesgos, si no se gestionan adecuadamente, pueden generar consecuencias negativas tanto para las personas como para las organizaciones.

En Chile, el modelo vigente para la evaluación de riesgos psicosociales laborales es el CEAL (Cuestionario de Evaluación de Ambientes Laborales), desarrollado por la Superintendencia de Seguridad Social (SUSESO) junto con el Ministerio de Salud (MINSAL). Esta herramienta reemplaza gradualmente al anterior cuestionario SUSESO/ISTAS 21.

El CEAL contempla diferentes dimensiones:

Desarrollo profesional. Esta dimensión se refiere a las oportunidades y estímulos que ofrece el trabajo para que las personas puedan no solo aplicar sus conocimientos y experiencias previas, sino también adquirir nuevos aprendizajes. El desarrollo profesional está vinculado al crecimiento personal y laboral, y representa una forma de autorrealización a través del trabajo.

Reconocimiento y claridad de rol. Evalúa la percepción de reconocimiento, respeto y trato justo en el ámbito laboral. También considera el sentido y propósito del trabajo que se realiza, así como la claridad con que se delimitan las funciones y responsabilidades asignadas. Una definición clara de roles favorece la valoración del desempeño y el respeto por parte de superiores y colegas.

Conflicto de rol. Hace referencia a la incomodidad o contradicción que surge cuando las tareas exigidas al trabajador parecen incongruentes, se superponen, o bien se perciben como impropias de su cargo. Esta situación puede presentarse especialmente cuando se responde a más de una jefatura o cuando no están claramente definidas las atribuciones y estructuras organizativas. El conflicto de rol genera ambigüedad y tensión en el cumplimiento de las funciones.

Calidad del liderazgo. Se refiere a cómo se ejerce el rol de jefatura sobre los equipos de trabajo. Esta dimensión incluye la capacidad de los líderes para organizar, planificar, resolver conflictos y apoyar el cumplimiento de las tareas de sus subordinados. Un liderazgo claro, cercano y resolutivo contribuye a un entorno laboral más seguro y efectivo.

Compañerismo. Evalúa el sentido de pertenencia a un equipo de trabajo y la percepción de apoyo mutuo entre pares. El compañerismo se manifiesta en la disponibilidad para colaborar, brindar ayuda y compartir conocimientos. Esta dimensión también contempla la posibilidad de no tener compañeros de trabajo en el caso de desempeños individuales.

Inseguridad en las condiciones de trabajo. Se refiere a la percepción de inestabilidad laboral frente a cambios arbitrarios en las condiciones de empleo, tales como modificaciones en las tareas, turnos, funciones o lugares de trabajo. Esta inseguridad afecta la sensación de control y previsibilidad, influyendo negativamente en el bienestar de los trabajadores.

Equilibrio trabajo y vida privada. Evalúa el grado en que las exigencias laborales interfieren con la vida personal y familiar. Un desequilibrio ocurre cuando el trabajo absorbe excesivamente tiempo, energía o recursos personales, impidiendo un desarrollo integral y saludable en otras áreas de la vida.

Vulnerabilidad. Esta dimensión mide la percepción de desprotección, miedo o impotencia frente a situaciones injustas o disciplinarias dentro de la organización. Se asocia con la sensación de no tener herramientas para defender derechos laborales o para resistir formas autoritarias de gestión que afectan la dignidad del trabajador o trabajadora.

Violencia y acoso. Evalúa la exposición a conductas intimidatorias, ofensivas o no deseadas en el lugar de trabajo. Estas conductas pueden estar motivadas por características personales de quien las sufre, tales como su género, orientación sexual, nacionalidad, apariencia, creencias u otras condiciones. Esta dimensión se asocia directamente al clima laboral y a la percepción de justicia organizacional.

Considerando entonces estas definiciones y el potencial de la violencia laboral en provocar daños en el bienestar de los trabajadores, se presentará un marco más detallado de lo que se entiende por violencia.

La Violencia en el Trabajo

La violencia en el trabajo, que se puede clasificar como interna – cuando los agresores son personas que tienen relación con la organización– y externa, que refiere a cuando los agresores no tienen dicha relación, ha tomado relevancia por motivos legales (Boris, 2022; Brasileira et al., 2023; Civilotti et al., 2021; Iguodala-Cole, 2024), productivos (Hoel et al., 2001) y de salud pública (Colligan & Higgins, 2006; Dopelt et al., 2022; Hanson et al., 2023).

Para comprender mejor estas diferencias, señalaremos que a la definición general de violencia en el trabajo que ya se ha desarrollado y que se define como el conjunto de comportamientos y prácticas inaceptables, o de amenazas de tales comportamientos y prácticas, ya sea que se manifiesten una sola vez o de manera repetida, que tengan por objeto, que causen o sean susceptibles de causar, un daño físico, psicológico, sexual o económico, e incluye la violencia y el acoso por razón de género. Así, dada la complejidad de las relaciones en el mundo del trabajo se ha avanzado para diferenciar la violencia en el mundo laboral, considerando la violencia interna y externa. La primera es aquella que comprende, por lo general los insultos, las amenazas o la agresión física o psicológica ejercida contra un trabajador por

personas de la organización en la que trabaja, poniendo en peligro la salud, la seguridad o el bienestar del trabajador. Por su parte también se reconoce la violencia externa, que se observa cuando el agresor no tiene una relación con los trabajadores. Esta violencia externa puede ser criminal, que es la violencia que sufre un trabajador con ocasión del trabajo donde no existe una relación laboral, ni trato de usuario o comercial entre quienes llevan a cabo las acciones violentas y la víctima que se desempeña en un centro de trabajo, por ejemplo: asalto, robo, etc. Por su parte también se ha identificado la violencia externa por parte del cliente, es el tipo de violencia que se ejecuta en el entorno habitual de trabajo, por parte de usuarios o clientes, o la violencia que sufre un/a trabajador/a con ocasión del trabajo. Por ejemplo, agresiones hacia trabajadores de seguridad pública, conductores, personal sociosanitario, profesores, etc.

En este marco la violencia externa en el trabajo ha sido identificada como un problema creciente en el área de servicios, particularmente salud, educación y servicios sociales, estableciendo que su origen responde a factores relacionados con quienes cometen la agresión, con las personas que son víctimas de una agresión y con el contexto social, cultural y político en el que interactúan (Díaz, 2018; Calderón-Orellana et al., 2025; Díaz et al., 2023).

Considerando esta definición y para avanzar en el desarrollo de estrategias de prevención de la violencia, se revisará la teoría de recursos y demandas en el trabajo, marco que permite comprender el desarrollo de la violencia en contextos laborales y las estrategias de prevención en tanto recursos laborales.

Teorías de Recursos y Demandas en el trabajo

Para comprender los riesgos psicosociales en el trabajo, existen diversos marcos conceptuales. En este estudio, se adopta el modelo de Demanda-Recurso Laboral (TDRL) (Bakker & Demerouti, 2007, 2013), el cual permite una comprensión integral y dinámica del bienestar laboral y los factores que lo amenazan o lo protegen.

Según Bakker y Demerouti (Demerouti et al., 2001), la TDRL supone la existencia de demandas y recursos en el trabajo. Las demandas, hacen referencia a aquellos aspectos físicos, psicológicos,

organizacionales o sociales del trabajo que requieren un esfuerzo sostenido y conllevan efectos en la salud de las personas. Por otro lado, los recursos se refieren a los aspectos físicos, psicológicos, organizacionales o sociales del trabajo que permiten reducir las exigencias en el trabajo, conseguir los objetivos y/o estimular el desarrollo personal. En este marco, demandas y recursos desencadenan procesos independientes vinculados a la salud y motivación de las personas. Así, las demandas son predictoras de agotamiento, mientras que los recursos predicen satisfacción laboral, bienestar e involucramiento. Del mismo modo, los recursos y las demandas poseen efectos sobre el desempeño. Los primeros a través del involucramiento, y las segundas a través del estrés (Demerouti et al., 2001).

La teoría también reconoce que demandas y recursos interactúan teniendo efectos conjuntos. Así, los recursos moderan la relación que poseen las demandas sobre estrés y las demandas moderan la relación entre recursos y bienestar (Demerouti et al., 2001).

Finalmente, la teoría considera que trabajadoras(es) motivados buscan obtener maneras de mejorar las cosas, accediendo a más recursos, mientras que las(os) trabajadoras(es) presionados, a través de su desempeño, generan obstáculos creando más demandas (Demerouti et al., 2001)..

Desde este enfoque, el riesgo psicosocial y la violencia, no solo se define por la presencia de demandas, sino también —y fundamentalmente— por la ausencia o insuficiencia de recursos que permitan hacerles frente. Así, se entiende que la prevención de estos riesgos requiere no solo reducir exigencias, sino también fortalecer y redistribuir los recursos laborales en los distintos niveles organizacionales.

A partir de estas definiciones se ha establecido que la estrategia de prevención de la violencia siga las orientaciones para configurarse en un recurso.

IV. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.

Objetivo general

Validar participativamente una estrategia de prevención de violencia tipo II en contextos escolares integrando la perspectiva de los distintos actores involucrados.

Objetivos específicos

1. Identificar las estrategias utilizadas a nivel nacional e internacional para abordar la problemática de violencia en el entorno escolar.
2. Caracterizar la violencia externa en contextos escolares a nivel nacional.
3. Identificar factores desencadenantes de la violencia desde la perspectiva de los distintos actores involucrados y en coordinación con el territorio y/o comunidad.
4. Identificar de estrategias de prevención innovadoras.
5. Validar participativamente estrategias de prevención de violencia tipo II en colegios y escuelas.

V. METODOLOGÍA

Para cumplir con los objetivos se consideró un diseño mixto secuencial estructurado en 3 fases, integrando datos cuantitativos y cualitativos para garantizar la comprensión profunda de la violencia tipo II en contextos escolares.

La primera fase consideró el desarrollo de una revisión sistemática de la literatura bajo el protocolo PRISMA. La segunda fase se contempló un diseño mixto a través de la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas para dimensionar el fenómeno de la violencia contra el personal educativo, sus antecedentes y consecuencias. Finalmente, la tercera etapa se articuló para identificar y validar las estrategias de prevención de la violencia. El detalle de los aspectos metodológicos del estudio se presenta a continuación.

El estudio se llevó a cabo entre junio de 2024 y junio de 2025 y fue aprobado en abril de 2024 por la Resolución 357 del Comité de Ética de la MUSEG y por el Comité de la Universidad Católica de Chile.

Debido a que el estudio contempló la participación de seres humanos y a que el contenido de las preguntas podía producir incomodidad en los participantes se utilizó como marco de referencia el Protocolo de Investigación del estudio “Diseño de un Modelo de prevención de violencia tipo II en residencias de protección” (ver anexo 4) aprobado por ambos comités, que fue ajustado a las características de los participantes. En este caso se consideraron 6 protocolos: aproximación, consentimiento informado, aplicación de instrumentos individuales, manejo de datos y manejo de situaciones críticas. Este último, buscó garantizar el bienestar de todos los involucrados y entregaba orientaciones específicas para casos de desregulación de los entrevistados. Este último protocolo no fue necesario aplicarlo.

Con todo, detallamos información acerca de las siguientes implicancias éticas que fueron informadas a quienes participaron del estudio:

- **Análisis de riesgo-beneficio:** La investigación podía potencialmente causar algún efecto nocivo, algún grado de malestar o estrés físico o psicológico a las personas debido a que ciertas

preguntas pueden hacer recordar situaciones conflictivas. Este riesgo fue informado en el formulario de consentimiento, detallando que la persona no estaba obligada a continuar con la encuesta o entrevista.

- Consentimientos informados y cartas de autorización: El consentimiento es clave para garantizar voluntariedad. En el caso de las encuestas en línea, el consentimiento se incluyó en el formulario, mientras que en las entrevistas y focus group el consentimiento se realizó de manera presencial o mediante zoom.
- Manejo de datos: En las bases de datos los participantes fueron identificados a través de un folio, para resguardar la confidencialidad y no hacer uso de datos que permitan vincularlos a su identidad. Los datos recogidos fueron anonimizados en su transcripción y en el archivo de audio, utilizando un número o cambiándole el nombre a los archivos.

Fase 1. Revisión sistemática de literatura

Para caracterizar la violencia contra el personal de educación y conocer diferentes estrategias de prevención se realizó una búsqueda sistemática de literatura, basada en las directrices PRISMA (Sánchez-Serrano et al., 2022).

En un paso previo, la revisión implicó la identificación de conceptos clave pertenecientes a los principales términos utilizados en la literatura sobre el tema. Este proceso se llevó a cabo a través de varias búsquedas e iteraciones. Las principales fuentes utilizadas para la recopilación de documentos incluyeron sitios web y bases de datos de revistas internacionales, como ProQuest, WOS y SCOPUS. Una vez identificados los temas y palabras clave relacionados con violencia hacia profesores/trabajadores de la educación, se realizó la revisión sistemática de la literatura, ya que se alinea con el objetivo de abordar una pregunta específica y concreta utilizando estudios previos (Martínez-Usarralde et al., 2019).

La revisión se basó en la búsqueda de publicaciones que reportaran investigaciones que abordaran la violencia contra trabajadores de la educación. Para esto, utilizando tres bases de datos - WoS, SCOPUS y Proquest – se realizó la búsqueda de artículos publicados entre los años 2013 y 2023 que en el título contuvieran las palabras identificadas. La búsqueda abordó conceptos clave que se pueden clasificar en tres tipos: (a) para determinar usuarios que experimentan situaciones de violencia, se emplearon conceptos como "teacher" OR "educators" OR "school employees" OR "school workers" OR "education workers" OR "education employees" (b) para determinar los espacios de violencia, se buscaron palabras como "school" OR "high school" OR "middle school" OR "preschool" OR "special education" OR "classroom" y, c) para identificar el tipo de violencia, se utilizaron conceptos como "violence" OR "workplace violence" OR "client violence" OR "type 2 violence".

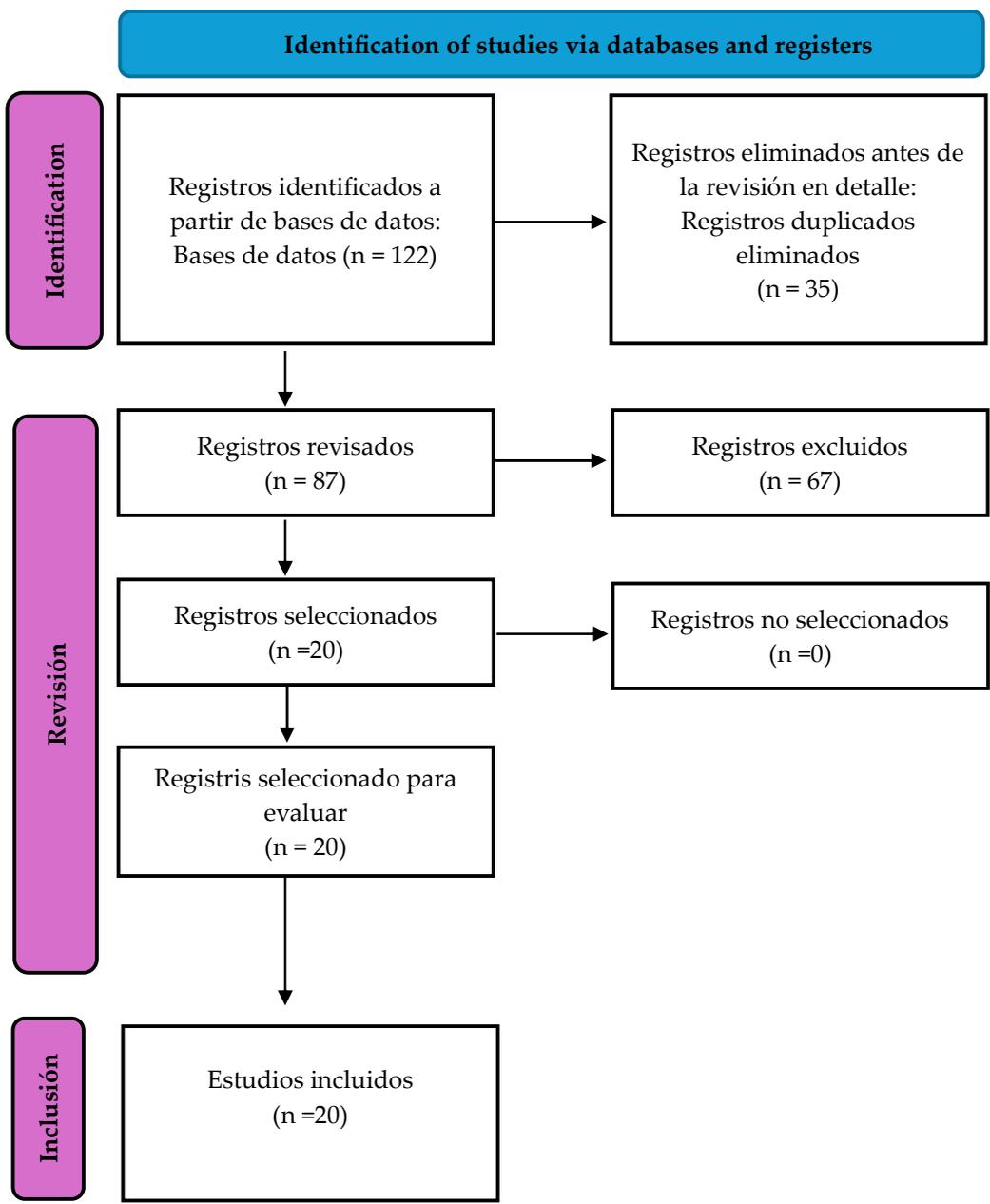
Al aplicar los criterios, se identificaron inicialmente 124 artículos. Se eliminaron los artículos duplicados (34) y se procedió al proceso de selección basado en el título y el resumen. Posteriormente, se eliminaron 68 artículos por no cumplir con los criterios, ya sea porque no eran estudios empíricos o no pertenecían a procesos de aprendizaje. La revisión, resultó en 20 artículos que fueron revisados sistemáticamente. El procedimiento se describe en la Figura 1.

Paralelamente, se llevó a cabo una revisión de la literatura gris sobre modelos de prevención de violencia, examinando la normativa, programas y protocolos actualmente se implementan en establecimientos educacionales. Para esto se revisaron los marcos legales y las orientaciones que se entregaban para su aplicación. Asimismo, se revisaron las páginas web de los principales entes públicos y privados vinculados con la prevención de la violencia en el trabajo y en educación. Una vez identificados se identificaron sus principales componentes y bajo el criterio de saturación, se aplicó la técnica de análisis de contenido para identificar las principales características de la prevención de violencia tipo II en contextos escolares. Se optó por este tipo de porque permite observar el contenido manifiesto de un

documento, el contexto en el que surge, las diferencias entre éstos y la comprensibilidad de los mensajes (Guix Oliver, 2008).

La fase 1 de estudio se realizó entre los meses de mayo y septiembre de 2025.

Figura 1. Procedimiento PRISMA en Prevención de la Educación



Fase 2. Caracterización de violencia desde una perspectiva cuantitativa

La dimensión cuantitativa consideraba la medición de la violencia y la observación de sus causas para caracterizar el fenómeno.

Participantes

El diseño original contemplaba contactar a través de MUSEG a 100 colegios para contar con al menos 500 participantes entre los 1.119 establecimientos educacionales adheridos a MUSEG. Sin embargo, el diseño inicial que suponía la articulación con los Servicios Locales de Educación no consideró que estos servicios públicos se encontraban en plena instalación institucional. Esta dimensión administrativa limitó la aplicación del diseño tal como se contemplaba.

Considerando lo anterior, se realizó una adecuación al diseño y se tomó contacto con el Colegio de Profesores de Chile, particularmente con su área de Seguridad Ocupacional. A través de reuniones telemáticas, se explicó el estudio y sus alcances a los colegios provinciales. Finalmente, en noviembre de 2024 se envió mensaje electrónico a todos los colegiados con información del cuestionario y el link para su repuesta. Además, se publicó en las redes sociales del Colegio. Como la evidencia indica mayor prevalencia de violencia en trabajadores recientemente integrados al trabajo, no se usaron criterios de exclusión asociados a antigüedad laboral.

Con todo, la muestra del estudio cuantitativo estuvo compuesta por 763 trabajadores y trabajadoras de la educación. En cuanto al género, la mayoría correspondió a mujeres (71,0%), seguidas de hombres (28,2%). Una proporción muy menor se identificó como personas no binarias u otras identidades (0,8%).

Respecto de la edad, la mayor parte se concentró entre 40 y 55 años (42,5%), seguida de quienes superaban los 55 años (30,4%) y de quienes tenían entre 25 y 39 años (26,7%). Solo un 0,4% tenía menos de 25 años. Respecto a la experiencia laboral esta fue elevada: casi la mitad (48,5%) tenía más de 15 años de experiencia en el cargo, y un 32,8% entre 6 y 15 años. En contraste, solo un 4,8% reportó menos de un año de antigüedad.

En términos de nivel educativo, se observa un alto grado de profesionalización: 61,2% con estudios universitarios de pregrado y 34,6% con formación de posgrado. Solo un 3,8% reportó formación técnica o escolar, lo que refuerza la especialización de la muestra.

La dependencia administrativa mostró una fuerte presencia de establecimientos públicos: 83,7% municipales y 12,8% SLEP. Los colegios particulares subvencionados y pagados representaron en conjunto apenas un 3,4%.

En cuanto a los cargos, predominó el rol docente (88,0%), mientras que directivos y de gestión representaron un 6,1%. Otros roles, como asistentes de aula o de educación, sumaron un 4,2%. Respecto a la jornada laboral, fue mayoritariamente completa (88,2%), mientras que un 10,6% declaró jornada parcial.

Así, la muestra se caracteriza por una alta presencia femenina, con formación universitaria, amplia experiencia y jornada laborales completas, concentrada principalmente en el sistema público de educación.

Medidas

Violencia en el trabajo. El cuestionario de Diaz y su equipo (2018) evalúa la frecuencia e intensidad de 18 situaciones de violencia (ver anexo 5). La diferencia entre ambas consiste en que la presencia de la violencia externa evalúa la cantidad de formas de violencia externa que los sujetos reportaron haber experimentado, mientras que la intensidad de la violencia externa reporta la frecuencia con la que estas formas de violencia ocurrieron. Ambas fueron evaluadas mediante una escala tipo Likert, permitiendo identificar a los principales agresores y explorando causas relacionadas tanto con los trabajadores como con los usuarios del servicio. Siguiendo las instrucciones de los autores, la presencia de violencia se calculó a partir de las respuestas de los ítems: las categorías “siempre”, “a menudo” y “a veces” se codificaron con un valor de 1 (indicando presencia de violencia), mientras que las respuestas “nunca” o “casi nunca” se codificaron con un valor de 0 (ausencia de violencia). La suma de los valores resultó en

una puntuación total que osciló entre 0 y 18. Esta puntuación fue posteriormente clasificada en cuatro niveles de presencia de violencia, según las directrices del autor: muy bajo (1 a 3 ítems positivos), bajo (4 a 9), moderado (10 a 14) y alto (15 a 18).

La intensidad de la violencia fue medida mediante una escala Likert de cuatro puntos, que abarca desde “nunca” (1) hasta “siempre” (4). Los puntajes individuales en los 18 ítems fueron sumados, resultando en una puntuación total entre 18 y 72. Esta puntuación fue categorizada en niveles de intensidad de acuerdo con la siguiente escala: baja (18–33), moderada (34–47), moderadamente alta (48–61) y alta (62–72).

La misma escala se utilizó para medir los factores de riesgo relacionados con la violencia. Las situaciones desencadenantes relacionadas con la institución, los usuarios y los trabajadores pidiendo a los participantes que identificaran la frecuencia con la que observaban el factor a través de una escala tipo Likert de 1 (raramente) a 4 (siempre). Una puntuación más alta indicó una mayor percepción de riesgos (se adjunta inventario).

Características demográficas: Adicionalmente se incluyeron variables demográficas y de control tales como edad, antigüedad laboral, ocupación, nivel educativo, sexo, cargo sostenedor, las cuales han sido previamente identificadas en la literatura como factores asociados a violencia laboral.

Procedimiento

Luego de ajustar el diseño y tomar contacto con el Colegio de Profesores de Chile, se firmó un acuerdo de colaboración y se procedió a la etapa de reclutamiento. Para esto se realizaron reuniones telemáticas con los colegios provinciales donde se explicó el estudio y sus alcances. Finalmente, en noviembre de 2024 se envió mensaje electrónico a todos los colegiados con información del cuestionario y el link para su repuesta. Además, se publicó en las redes sociales del Colegio. Una vez terminado el proceso, se extrajo la base de datos y los datos fueron analizados a través del software estadístico STATA con procedimientos estadísticos descriptivos e inferenciales.

Fase 2. Caracterización de violencia desde una perspectiva cualitativa

La segunda fase adoptó un diseño cualitativo con el propósito de profundizar en la comprensión de la violencia y sus factores desencadenantes desde la mirada de los propios actores involucrados. Se implementó un enfoque interpretativo que permitió desarrollar un proceso de recolección de información interactivo, circular e incremental, favoreciendo la construcción conjunta de significados y la identificación de patrones emergentes (Giovanna Gianturco, 2005). Esta aproximación buscó captar la complejidad del fenómeno en sus contextos específicos, considerando las trayectorias, percepciones y experiencias de las y los participantes.

Participantes

Con el objetivo de garantizar la representatividad y la diversidad de perspectivas, se convocó a actores clave del sistema educativo. La muestra incluyó a profesoras y profesores de aula, directivos/as escolares, y personal administrativo y profesional, provenientes de establecimientos educacionales tanto públicos como privados, distribuidos en distintas regiones del país. Además, se incorporaron entrevistas a dirigentes gremiales del sector educativo y a especialistas con reconocida trayectoria en el ámbito de la educación. En total, participaron 19 personas que incluyen profesores de aula (con diferentes niveles educativos y responsabilidades), profesionales de apoyo psicopedagógico (psicólogos y docentes PIE), y profesionales en roles de gestión y liderazgo (coordinadores de convivencia escolar, asesores pedagógicos, dirigentes gremiales y prevencionistas de riesgo). Sus experiencias varían desde profesionales recién iniciados hasta aquellos con décadas de servicio y con roles tanto en colegios municipales, particulares subvencionados, como en organizaciones gremiales y departamentos de educación municipales. El número de participantes se definió en base a criterios de saturación teórica, es decir, se continuó entrevistando hasta identificar reiteración en las categorías emergentes, lo que permitió recoger una visión amplia y contextualizada sobre las experiencias y percepciones en torno a la violencia que afecta a trabajadores y trabajadoras de la educación.

Técnicas e instrumento

Para cumplir con los objetivos de esta fase, se utilizó la entrevista semiestructurada como técnica principal de recolección de información, dado su carácter flexible y su capacidad para profundizar en las experiencias y significados que las y los participantes atribuyen a los hechos de violencia en contextos escolares. Las entrevistas se centraron en explorar episodios de violencia conocidos o presenciados, sus causas percibidas, las consecuencias personales, institucionales y colectivas, así como las estrategias de afrontamiento desplegadas por los distintos actores.

El guion de entrevista incluyó preguntas orientadoras tales como: *¿Cuáles son los hechos de violencia usuales que se observan en su/el establecimiento educacional? ¿Qué es lo que ocurre después de los hechos de violencia?* Estas preguntas permitieron adaptar la conversación según el perfil del entrevistado/a, manteniendo la coherencia temática y facilitando la construcción de un relato denso y situado.

Procedimiento

Para la realización de las entrevistas, se estableció contacto con diversos profesionales del ámbito educativo mediante correo electrónico, explicando los objetivos del estudio y la metodología a utilizar. Una vez aceptada la invitación, y tras la firma del consentimiento informado, se agendaron y llevaron a cabo las entrevistas a través de una plataforma en línea, resguardando la voluntariedad, confidencialidad y anonimato de los y las participantes.

Las entrevistas fueron transcritas de manera íntegra y analizadas mediante el software Atlas.ti, utilizando un enfoque de codificación abierta. La matriz de codificación fue inicialmente elaborada por un integrante del equipo de investigación y validada de forma colaborativa con el resto del equipo. Posteriormente, la matriz fue revisada por expertos externos en investigación cualitativa y educación, y sometida a un proceso de pilotaje con entrevistas seleccionadas. Este proceso permitió realizar ajustes conceptuales y operativos, lo que condujo a su confirmación final para el análisis completo del corpus.

Esta matriz incluyó las siguientes categorías analíticas—como estrategias de afrontamiento (activas y pasivas) y factores de riesgo (individuales, organizacionales y sociales)—, así como categorías emergentes del trabajo de campo.

Fase 3. Diseño del modelo conceptual y Validación de estrategias.

A partir del análisis integrado de los resultados obtenidos en las fases I y II, el equipo de investigación elaboró un diseño preliminar de modelo de intervención, estructurado en torno a los siguientes componentes clave: definición del concepto de violencia, revisión de evidencia nacional e internacional, principios orientadores, estrategias de prevención, y mecanismos de monitoreo y seguimiento. Dado el carácter multifactorial del problema y la experiencia acumulada por el equipo en investigaciones previas, se estableció desde el inicio que la estrategia no podía reducirse exclusivamente a acciones de capacitación, sino que debía contemplar intervenciones de tipo organizacional y relacional. Esta actividad se realizó en enero de 2025 y contempla la participación de la directora y directora alterna del proyecto y el coinvestigador experto en innovación.

Esta propuesta inicial fue contrastada y enriquecida en una reunión de trabajo realizada en modalidad virtual con el equipo de MUSEG, instancia en la que se presentaron los principales hallazgos del estudio y se recogieron sus observaciones y sugerencias. Este proceso de retroalimentación, llevado a cabo en marzo de 2025, permitió ajustar los énfasis y mejorar la pertinencia del modelo propuesto.

Finalmente, con el objetivo de validar y ajustar la aplicabilidad del modelo en contextos reales, se llevó a cabo un taller participativo con profesoras, profesores y profesionales de la Escuela Villa Macul, institución contactada a través de MUSEG que aceptó voluntariamente participar en esta etapa. El taller permitió evaluar la coherencia, relevancia y factibilidad de la propuesta desde la experiencia cotidiana de quienes trabajan directamente en comunidades escolares.

Participantes

La actividad contó con la participación de 50 trabajadores y trabajadoras de la comunidad educativa, incluyendo docentes de aula, personal administrativo y auxiliares de servicios. Esta diversidad permitió integrar distintas miradas y experiencias en torno a la prevención y gestión de la violencia en la escuela, enriqueciendo la validación del modelo desde una perspectiva multidimensional.

Técnica y procedimiento

El taller fue diseñado bajo un enfoque participativo y dialógico. En una primera parte, el equipo investigador presentó los principales resultados del estudio y las estrategias contenidas en la propuesta preliminar del modelo. A continuación, las y los participantes, organizados en grupos heterogéneos, discutieron en torno a los componentes presentados, identificando acuerdos, disensos, tensiones y aspectos a fortalecer. Esta instancia de trabajo colaborativo permitió recoger observaciones concretas sobre la coherencia, pertinencia y factibilidad de implementación de la propuesta, considerando las condiciones reales del entorno escolar.

Los insumos obtenidos durante el taller fueron sistematizados y considerados en la versión final del modelo, permitiendo alinearlos con las necesidades, expectativas y capacidades concretas de las comunidades educativas.

VI. RESULTADOS.

Resultados Fase 1. Revisión de la Literatura

Con el objetivo de comprender el estado del arte respecto a la violencia contra el personal de educación, se realizó una revisión sistemática de la literatura para describir la violencia e identificar sus causas, consecuencias y mecanismos de prevención. El detalle se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. Resultados de la revisión de la literatura

Referencia	País	Objetivo del artículo	Metodología	Participantes o muestra	Resultados
Bass et al. (2016)	Estados Unidos	Analizar el rol de las percepciones de seguridad y liderazgo en la relación entre violencia estudiantil, agotamiento y compromiso laboral.	Diseño cuantitativo	728 empleados escolares	La violencia externa se relaciona con el agotamiento y el compromiso laboral a través de la percepción de inseguridad. Un liderazgo transformacional alto anula el efecto de la violencia en la percepción de inseguridad o compromiso laboral de los empleados.
Bounds & Jenkins (2016)	Estados Unidos	Examinar diferencias en la victimización y su relación con el estrés	Diseño cuantitativo	117 docentes escolares	La agresión verbal fue el tipo más común. Los docentes en ambientes urbanos reportaron más violencia y estrés, mientras que los suburbanos reportaron niveles más altos de malestar relacionado con el trabajo.

Çetin et al. (2020)	Turquía	Examinar los efectos del mobbing en el desempeño	Diseño cuantitativo	698 docentes de preescolar	La violencia psicológica está relacionada con el desempeño docente. Afecta más a mujeres, a quienes tienen menos experiencia y a quienes tienen más años de estudios de postgrado.
Choi (2021)	Corea del Sur	Examinar la relación entre la agresión estudiantil y el castigo corporal por parte de los docentes.	Diseño cuantitativo	4,051 estudiantes de secundaria	Los resultados revelaron que la agresión estudiantil conduce al castigo corporal por parte de los docentes, y que este castigo corporal también conduce a la agresión estudiantil.
De Cordova et al. (2019)	Italia	Describir la capacidad de los docentes para afrontar la violencia y desarrollar una mentalidad más resiliente.	Diseño cuantitativo	475 docentes	Los docentes pueden experimentar bienestar laboral incluso antes de enfrentar agresiones. El apoyo de líderes y colegas fomenta el bienestar. Las mujeres parecen verse más afectadas por comportamientos agresivos.
Kim & Ko (2022)	Corea del Sur	Identificar la relación entre clima escolar, discriminación y violencia en el lugar de trabajo.(2023)	Diseño cuantitativo	350 docentes de salud escolar	El clima organizacional escolar está relacionado con la violencia laboral y la percepción de discriminación. Los subcomponentes relacionados con discriminación incluyen la interrelación y el nivel de compensación, y los

					relacionados con violencia fueron interrelación y autonomía.
Mangena & Matlala (2023)	Sudáfrica	Explorar las experiencias de docentes víctimas de violencia y acoso por parte de estudiantes.	Diseño fenomenológico interpretativo	11 docentes	Los estudiantes pueden cometer actos de violencia contra docentes cuando perciben que no habrá consecuencias. La violencia laboral afecta la salud y desempeño de los docentes, causando humillación y desmotivación en algunos. La prevención incluye participación del Consejo de Docentes, trabajadores sociales, psicólogos y reducción del tamaño de las clases.
Maring & Koblinsky (2013)	Estados Unidos	Examinar los desafíos, estrategias y necesidades de apoyo de docentes en escuelas afectadas por violencia comunitaria.	Diseño cualitativo	20 docentes	Los docentes adoptaron estrategias de afrontamiento a nivel individual, familiar, escolar y comunitario. Destacaron estrategias de resiliencia como la oración y búsqueda de apoyo, pero también se usaron estrategias de evitación. Se observaron beneficios en la implementación de programas de mediación entre pares y el uso de consejeros profesionales para

					abordar traumas relacionados con la violencia.
Martin et al. (2013)	Inglaterra	Examinar las concepciones de los docentes de secundaria sobre la violencia laboral.	Diseño cualitativo	4 directores y 37 docentes	Definiciones amplias de violencia ayudan a comprender experiencias que los docentes perciben como violentas. Los docentes suelen entender a los jóvenes, creyendo que la violencia de bajo nivel es parte del trabajo. Se observó miedo y los docentes evitaban conflictos. Usan otras identidades para mostrarse valientes y ganar confianza para enfrentar situaciones violentas.
(Melanda et al., 2021)	Brasil	Identificar factores individuales y laborales asociados a la violencia psicológica.	Estudio cuantitativo	789 docentes	El 64,1% de los docentes reportó al menos un evento de violencia psicológica. Las malas relaciones con superiores o estudiantes y haber sufrido violencia física en la escuela se asociaron con violencia psicológica, al igual que la edad (relación inversa) y la violencia fuera de la escuela.
(Moon & McCluskey, 2020a)	Estados Unidos	Investigar la prevalencia de la victimización docente y sus	Metodología cuantitativa transversal	1,628 docentes	Las victimizaciones menos graves fueron las más comunes. La victimización no se relacionó con el género, salvo que las

		consecuencias negativas.			docentes mujeres tenían más probabilidad de reportar acoso sexual. Docentes de educación especial y secundaria reportaron más tipos de victimización. El comportamiento incierto de docentes se relacionó con todas las victimizaciones excepto agresión física. Menos experiencia implica mayor riesgo de victimización. La agresión física impactó negativamente en el desempeño laboral.
(Moon et al., 2021)	Estados Unidos	Investigar la victimización reportada a autoridades escolares y sus respuestas.	Diseño cuantitativo	1,628 docentes	Quienes experimentaron agresión física tuvieron mayor probabilidad de reportarla. Los reportes a autoridades escolares fueron altos, pero menos del 50% se reportaron a la policía. Más de la mitad de los reportantes estaba insatisfecho o muy insatisfecho con la respuesta de las autoridades. La satisfacción dependió de la experiencia docente, si se sancionó a los estudiantes ofensores, la gravedad y las relaciones con los agresores.

(Netshitangani, 2019)	Sudáfrica	Examinar cómo experimentan y abordan la violencia directores y docentes en escuelas.	Cualitativo	Cuatro escuelas	La violencia escolar es un fenómeno masculino y femenino, aunque los jóvenes hombres son los protagonistas principales. Algunas docentes, especialmente jóvenes, se sintieron más inseguras que sus colegas masculinos y confiaron en ellos para su seguridad, esperando ayuda para manejar incidentes violentos. Cuando se sintieron intimidadas, tendieron a ignorar los incidentes.
(Olivier et al., 2021)	Canadá	Investigar la relación entre agresión estudiantil, agotamiento emocional y el rol mediador de pertenencia y seguridad escolar.	Diseño cuantitativo	2,072 docentes	La exposición crónica a niveles elevados de agresión estudiantil y victimización directa se asoció con mayor agotamiento. La agresión entre estudiantes llevó a un mayor agotamiento emocional mediante la disminución de la percepción de seguridad.
(Shields et al., 2015)	Sudáfrica	Investigar el impacto psicológico de la violencia escolar en docentes.	Diseño cualitativo	17 participantes	Los docentes experimentaron emociones negativas al enfrentar violencia estudiantil. Se observó una actitud positiva hacia el castigo corporal, especialmente entre hombres. Los docentes creían que se les desalentaba a

					intervenir limitando respuestas físicas y que no tenían participación en la toma de decisiones.
(Stevenson et al., 2022)	Australia	Describir la violencia sexual dirigida a docentes e identificar estrategias de afrontamiento.	Diseño mixto	369 empleados de escuelas primarias públicas	El 60% reportó lenguaje abusivo, 42% agresión física y 43% otros comportamientos amenazantes al menos una vez por semana. Las estrategias preventivas más efectivas fueron la respuesta del docente a la amenaza, centrarse en las necesidades del estudiante, la colaboración y el uso de conocimiento previo. Las estrategias de afrontamiento más útiles fueron sesiones informativas, autocuidado y apoyo laboral. Las fuentes de apoyo más útiles fueron colegas, parejas, líderes escolares y amigos.
(Tarablus & Yablon, 2023)	Israel	Analizar el efecto del clima escolar entre la victimización y la búsqueda de ayuda.	Diseño cuantitativo transversal	233 docentes israelíes	Se observó una correlación negativa entre la victimización y la disposición a buscar ayuda de colegas o liderazgo escolar, más fuerte en docentes con mayor experiencia y mayores estándares pedagógicos.

(Varela et al., 2021)	Chile	Examinar las consecuencias del clima escolar, la comunidad y la violencia escolar en la relación de los docentes con la escuela.	Diseño cuantitativo con análisis multinivel	5,733 docentes	Ser víctima de violencia escolar, percepciones del clima escolar y violencia comunitaria impactan la relación de los docentes con sus escuelas. Docentes víctimas de violencia mostraron insatisfacción laboral e intención de renunciar, afectando su compromiso.
(Won & Chang, 2020)	Corea del Sur	Explorar la relación entre el estrés por violencia escolar, la autoeficacia para afrontarla, la satisfacción laboral y la calidad de vida docente.	Diseño cuantitativo	528 docentes	El estrés relacionado con la violencia escolar predice negativamente la calidad de vida docente a través de la autoeficacia y la satisfacción laboral.
(Yang et al., 2021)	Estados Unidos, Inglaterra, Corea del Sur y México	Entender la relación entre la violencia escolar y el compromiso profesional docente, y el rol de la autoeficacia y el clima escolar.	Diseño cuantitativo	Docentes: 1,857 en EE.UU., 2,825 en Corea del Sur, 2,496 en Inglaterra y 3,138 en México	El efecto negativo de la violencia escolar en el compromiso profesional es mediado por la autoeficacia docente. El impacto negativo se atenúa aumentando la participación de las partes interesadas y mejorando las relaciones docente-estudiante. El impacto es algo más adverso en EE.UU. que en Inglaterra o Corea del Sur, y menos adverso en México. La participación y

					relaciones positivas contribuyen a reducir la exposición a violencia.
--	--	--	--	--	---

La revisión sistemática incluyó 20 artículos que analizan diversas realidades en distintos países: Estados Unidos (8), Sudáfrica (3), Corea del Sur (4), Chile (1), Israel (1), Canadá (1), Australia (1), Brasil (1), Inglaterra (2), Turquía (1), México (1) e Italia (1).

Aunque todos los artículos seleccionados están relacionados con la violencia percibida que experimentan los trabajadores de la educación, los temas de investigación de los trabajos también abordan niveles de victimización docente, violencia sexual, castigo corporal, violencia psicológica, violencia comunitaria, conductas de búsqueda de ayuda, y la relación entre violencia, estrés/agotamiento y compromiso laboral.

Respecto a la presencia e intensidad de la violencia

La revisión bibliográfica muestra que la violencia comunitaria y la violencia escolar hacia los docentes son fenómenos comunes. Específicamente, la literatura indica que los tipos de violencia hacia docentes incluyen violencia física y violencia psicológica (Bounds & Jenkins, 2016; Çetin et al., 2020; Choi, 2021; Melanda et al., 2021; Moon et al., 2021; Stevenson et al., 2022).

Más en detalle, el estudio de Bounds y Jenkins (2016) encontró que, en Estados Unidos, los comentarios obscenos fueron la forma más común de violencia dirigida a docentes, comparado con gestos obscenos, acoso escolar (bullying), grafitis obscenos, daño a propiedad personal, lanzamiento de objetos, ataques físicos, ciberacoso, robo de propiedad personal y uso de armas. Estos resultados coinciden con los observados en Australia, donde Stevenson et al. (2022) confirmaron que el 60% de los encuestados reportó agresiones verbales, el 42% agresiones físicas y el 43% otros comportamientos amenazantes por parte de estudiantes.

Esto confirma lo señalado por Moon & McCluskey (2020b), quienes indicaron que las victimizaciones menos graves son las más comunes (por ejemplo, abuso verbal y agresión sin contacto físico). En cuanto a la frecuencia, el estudio de Melanda et al. (2018) observó que, en Brasil, más de la mitad de los docentes reportaron al menos un evento de violencia psicológica.

Respecto a factores de fondo o causas de la violencia

Aunque los estudios no establecen relaciones causales debido a limitaciones metodológicas o porque no era el objetivo, varias investigaciones destacan ciertas asociaciones.

Primero, numerosos estudios enfatizan la relación entre características demográficas específicas y la victimización. Por ejemplo, la literatura identifica que docentes que trabajan en ambientes urbanos reportan más violencia que aquellos en zonas suburbanas o rurales (Bounds & Jenkins, 2016), así como docentes con menos experiencia (Çetin et al., 2020).

En relación con el género, un estudio en Italia observó que las mujeres parecen verse más afectadas por comportamientos violentos (De Cordova et al., 2019), y en Sudáfrica se notó que las mujeres, especialmente jóvenes, se sentían menos seguras que sus pares masculinos (Netshitangani, 2019). De manera similar, en Turquía se confirmó que las docentes mujeres son más afectadas por la violencia (Çetin et al., 2020). En otros contextos, como Estados Unidos, donde se han realizado la mayoría de los estudios, la victimización no se vinculó con el género, salvo que las docentes mujeres tenían mayor probabilidad de reportar acoso sexual (Moon et al., 2021).

Por lo tanto, aunque no es posible afirmar que el género cause la violencia, se puede sostener que el fenómeno afecta de manera distinta a hombres y mujeres.

Respecto a otros factores de fondo relacionados con la violencia de estudiantes y sus familias, se ha mencionado el clima escolar y sus dimensiones (Tarablus & Yablon, 2023). De igual modo, las interacciones, la compensación y la autonomía están vinculadas a la violencia (Kim & Ko, 2022).

Un hallazgo interesante en Corea del Sur fue que el castigo corporal aplicado por docentes provoca agresión estudiantil. Esto es relevante porque describe la naturaleza cíclica de la violencia, con una relación recíproca entre la agresión de estudiantes y el uso de castigo corporal por parte de docentes, en lugar de efectos unidireccionales (Choi, 2021).

Además, se ha observado que un estudiante puede cometer actos violentos contra un docente si sabe que no habrá repercusiones debido a expectativas legales y profesionales sobre el comportamiento docente (Mangena & Matlala, 2023).

Respecto a las consecuencias o efectos de la violencia

Yang et al. (2021) establecen que la gran mayoría de los estudios sobre violencia escolar se ha enfocado en sus consecuencias dañinas para los estudiantes. Existe poca evidencia sobre los efectos en los docentes, y aún menos en el personal educativo en general.

Según la literatura, la violencia afecta negativamente el desempeño de los docentes (Çetin et al., 2020; Mangena & Matlala, 2023), la renuncia o intención de renunciar (Mangena & Matlala, 2023; Varela et al., 2021), el estrés —a través de la inseguridad percibida (Bass et al., 2016; Olivier et al., 2021)— y mediante la autoeficacia (Won & Chang, 2020). En concordancia, la relación entre acoso y violencia laboral impacta negativamente el bienestar físico y psicológico de los docentes (Mangena & Matlala, 2023).

Emocionalmente, la literatura reporta que los docentes experimentan emociones negativas cuando se exponen, directa o indirectamente, a la violencia estudiantil, siendo la frustración la emoción más común. También se identificaron miedo, ira, aislamiento social y malestar psicológico general. Se observó una actitud positiva hacia el castigo corporal, especialmente entre los hombres, seguida de pensamientos sobre las consecuencias negativas del castigo y sentimientos de frustración e ira (Shields et al., 2015).

Respecto a la prevención y/o estrategias de afrontamiento

Un análisis de la literatura confirma que, como en otros contextos de servicios sociales, no se reportan estudios sobre prevención de la violencia contra trabajadores de la educación (Díaz Bórquez et al., 2023).

La mayoría de las investigaciones incluidas en esta revisión abordan los antecedentes y consecuencias de la violencia, con solo unas pocas centradas en estrategias de afrontamiento.

Los docentes adoptaron estrategias de afrontamiento a nivel individual, familiar, escolar y comunitario. Destacan estrategias asociadas a la resiliencia, como la oración y la búsqueda de apoyo en familiares y colegas, aunque también emplearon estrategias de evitación, como el retraimiento emocional y evitar o ignorar estudiantes difíciles (Maring & Koblinsky, 2013; Martin et al., 2013), especialmente las mujeres (Netshitangani, 2019).

En la misma línea, se reporta que los docentes suelen comprender a los jóvenes porque creen que la violencia de bajo nivel es parte del trabajo, lo que los hace renuentes a denunciarla o a percibir negativamente a los estudiantes, y utilizan otras identidades sociales para mostrarse valientes y ganar la confianza de los estudiantes (Martin et al., 2013).

Similar a la diferencia en el impacto de la violencia sobre las mujeres, esta discrepancia también se observa en las estrategias de afrontamiento. En Sudáfrica, las docentes femeninas reportaron depender de los docentes masculinos para manejar incidentes de violencia en la escuela (Netshitangani, 2019).

Respecto a la ocurrencia efectiva de agresiones, se confirmó en Estados Unidos que quienes sufren violencia física tienden a reportarla más que quienes experimentan robo o daño a la propiedad personal, que generalmente solo lo reportan en la escuela, pero no a la policía. La satisfacción con la respuesta depende de si los estudiantes son sancionados (Moon et al., 2021). Una situación similar ocurre en Israel, donde hay una relación inversa entre la victimización y la disposición a buscar ayuda en la escuela, que es más fuerte entre docentes con mayor experiencia y con estándares pedagógicos más altos, destacando el rol del estatus en la denuncia (Tarablus & Yablon, 2023).

Un estudio observacional en un preescolar confirmó que las prácticas más efectivas para prevenir la violencia fueron responder a las amenazas enfocándose en las necesidades del estudiante, autocuidado, apoyo de pares y supervisores, y apoyo de familiares y amigos (Stevenson et al., 2022). Los beneficios

del apoyo también fueron confirmados por De Cordova et al. (2019), quienes encontraron que los docentes pueden experimentar bienestar incluso cuando son objeto de comportamientos agresivos, siempre que cuenten con el apoyo de líderes y colegas.

Síntesis de la revisión de la literatura

El problema de la violencia en el lugar de trabajo, particularmente en contextos educativos, es un fenómeno global reconocido como un problema de salud pública que tiene efectos profundos tanto en los individuos como en las organizaciones. En particular, la violencia por parte de los usuarios ha emergido como una preocupación significativa para los trabajadores de la educación (Díaz et al., 2018; Mento et al., 2020; Palma Contreras et al., 2018). La magnitud de este fenómeno queda evidenciada en estudios que muestran que los trabajadores de la educación enfrentan no solo agresiones físicas, sino también abuso psicológico y verbal (Moon et al., 2021).

Es importante señalar que la mayoría de las investigaciones se enfocan en los docentes como las principales víctimas de violencia, dejando de lado al personal no docente, como asistentes, trabajadores sociales y administrativos. Esta limitación es significativa, ya que la violencia en el entorno escolar afecta no solo a los docentes, sino también a otros actores clave involucrados en la educación y el cuidado de los estudiantes. Como destacan estudios recientes, el personal no docente también enfrenta diversas formas de violencia, lo que evidencia la necesidad de una comprensión más inclusiva del fenómeno (Bass et al., 2016; Bounds & Jenkins, 2016). La exclusión del personal no docente limita el alcance de las políticas de prevención, reduciendo la efectividad de las respuestas institucionales frente a la violencia escolar.

En este contexto, el enfoque predominante en los estudios sobre violencia en entornos educativos ha estado centrado en la convivencia o el “clima escolar”, entendido como un conjunto de interacciones y relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, como sugieren algunos estudios, este enfoque tiende a pasar por alto la violencia contra los trabajadores como un problema laboral o de salud ocupacional que afecta a los trabajadores de la educación. Al tratar la violencia sólo como un

problema de convivencia y no como una amenaza a la salud y bienestar de los empleados, se limita el potencial para implementar estrategias preventivas efectivas —como programas de apoyo psicológico o cambios estructurales que podrían mitigar riesgos para todos los trabajadores— (Lamothe et al., 2018).

Una observación clave de la literatura es la relación entre el contexto social y organizacional y la prevalencia de la violencia. Estudios realizados en diversas regiones (Olivier et al., 2021; Kim & Ko, 2022; Bass et al., 2016) sugieren que factores como el clima escolar, el liderazgo y las percepciones de seguridad y del entorno comunitario están fuertemente asociados al riesgo de violencia. En este sentido, se destaca la importancia de crear un entorno laboral más seguro —no solo en términos físicos, sino también en cuanto a las percepciones de bienestar de los trabajadores y el apoyo institucional.

Además, la violencia en los entornos educativos no se manifiesta de manera uniforme en todos los contextos. Los estudios han mostrado variaciones significativas según el país y el tipo de institución educativa, lo que enfatiza la importancia de contextualizar la investigación. Por ejemplo, en Estados Unidos y Australia, existe una alta incidencia de agresiones verbales y físicas, particularmente entre estudiantes y docentes (Bounds & Jenkins, 2016; Stevenson et al., 2022). Sin embargo, en países como Sudáfrica, la violencia está profundamente influenciada por las dinámicas de género y el contexto socioeconómico, donde las mujeres —especialmente las jóvenes— se sienten más inseguras y expuestas a la violencia (Netshitangani, 2019). De manera similar, estudios en Turquía y Brasil indican que la violencia psicológica tiene un impacto significativo en el bienestar y desempeño docente, afectando principalmente a mujeres y profesionales con menor experiencia (Çetin et al., 2020; Melanda et al., 2021).

En conclusión, la revisión de la literatura nos indica que la violencia en el trabajo en el ámbito educativo es un fenómeno complejo y multifactorial que afecta tanto a docentes como al personal no docente, incluyendo asistentes, trabajadores sociales y personal administrativo. Esta revisión inicial ha identificado la prevalencia de agresiones físicas, psicológicas y verbales en diversos contextos educativos, lo que pone de manifiesto la necesidad de una comprensión más inclusiva del fenómeno.

Sin embargo, es importante reconocer las limitaciones de este estudio, especialmente en lo que respecta a los idiomas y la omisión de ciertos contextos en la literatura existente. La mayoría de los estudios revisados provienen de sociedades anglosajonas, lo que puede limitar la generalización de los resultados a otras realidades culturales y educativas. Además, la escasez de investigaciones en idiomas distintos al inglés y en contextos específicos puede haber dejado vacíos significativos en la comprensión global del problema. Asimismo, los estudios centrados en el personal educativo no docente siguen siendo limitados, lo que resalta la necesidad permanente de investigaciones más amplias e inclusivas.

Para avanzar en la comprensión de la violencia laboral en el ámbito educativo, se recomienda desarrollar investigaciones centradas en la identificación y evaluación de estrategias de prevención efectivas, adaptadas a las particularidades de cada entorno educativo.

Resultados Fase 2. Caracterización de violencia desde una perspectiva cuantitativa

Análisis descriptivo

Para cumplir con los objetivos de investigación en primer lugar se realizó un análisis descriptivo de las variables. Así, la violencia externa se evaluó en tanto su presencia como en su intensidad.

En lo referente a la presencia de la violencia, se exhibe que sólo un porcentaje muy pequeño de participantes no ha presentado situaciones de violencia, detallándose en la siguiente tabla 2:

Tabla 2. Presencia de la violencia.

Nivel de Presencia	Nº de personas	Porcentaje
Nula	71	9.3%
Muy baja	153	20.1%
Baja	336	44.0%
Moderada	161	21.1%
Alta	42	5.5%

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos confirman que la violencia en el ámbito educativo es un fenómeno ampliamente extendido, que afecta a la gran mayoría de las y los trabajadores del sector. En efecto, un 91,7% ha sido víctima de algún tipo de agresión, aunque no necesariamente en sus formas más severas. La presencia de la violencia se concentra principalmente en niveles bajos (44%) y muy bajos (20%), mientras que un 21% la percibe en un nivel moderado y un 5.5% en un nivel alto.

En cuanto a la intensidad, se observa una tendencia similar: el 77% reporta niveles muy bajos, el 19% niveles bajos, un 4% niveles moderados y solo un 1% señala una intensidad alta. Estos hallazgos evidencian que, aunque las formas más extremas de violencia no son las más frecuentes, la exposición a situaciones violentas —incluso leves o cotidianas— es una realidad común en el trabajo educativo.

Respecto a la presencia e intensidad de la violencia en relación a características demográficas es posible sostener que los niveles de presencia e intensidad de violencia externa son similares para hombres y mujeres. Lo mismo ocurre con la experiencia laboral que, a diferencia de lo reportado, no genera diferencias en los niveles de presencia e intensidad. Con todo, este último dato puede estar marcado porque la mayoría de los participantes posee una experiencia superior a los 5 años.

Por otro lado, se aprecia una diferencia relevante a nivel descriptivo entre la presencia de violencia para las personas que trabajan jornada completa, quienes reportan niveles más altos de presencia de violencia respecto a las que no, lo que puede estar explicado por el tiempo que están expuestos a los riesgos. En efecto, cuando se observa la intensidad, no existen diferencias.

El único factor demográfico que mostró diferencias respecto del nivel de presencia y de intensidad hace relación a desempeñarse como docente de aula respecto a quienes no lo hacen.

Al analizar la relación entre el ejercicio de docencia en aula y la experiencia de violencia, se evidencia que quienes enseñan directamente a estudiantes están más expuestos a este fenómeno. De los 687 trabajadores que realizan docencia en aula, un 6% reportó una presencia alta de violencia, un 22% moderada, un 44% baja y un 20% muy baja; solo un 8% indicó no haberla experimentado. En cambio,

entre quienes no realizan docencia en aula (n=136), que pueden ser personal auxiliar de educación o docentes que tienen roles administrativos y de gestión, el 54% reportó ausencia total de violencia y apenas un 2% indicó un nivel alto. En cuanto a la intensidad, los datos también reflejan una mayor carga para quienes ejercen docencia en aula: aunque solo un 1% reportó una intensidad alta y un 3% media-alta, un 20% declaró una intensidad media y un 76% baja. Por contraste, entre quienes no realizan docencia en aula, ningún caso se ubicó en intensidad alta, solo un 4% reportó intensidad media-alta y la gran mayoría (87%) reportó una intensidad baja. Estos hallazgos refuerzan que la violencia, aunque mayoritariamente de baja intensidad, es un fenómeno común, y afecta especialmente a quienes están en contacto directo con estudiantes en el aula, a diferencia de lo identificado en la revisión de la literatura, lo que subraya la necesidad de estrategias preventivas específicas y apoyo institucional focalizado para este grupo.

Al identificar los factores que causan maltrato o violencia externa relacionados con el lugar de trabajo, estos se relacionan principalmente con la falta de protección a los trabajadores, falta de capacitación a los mismos y que el establecimiento educacional no cuenta con lugares de espera adecuados y con una falta de apoyo de la institución con los docentes. El detalle se presenta en tabla 3.

Tabla 3. Ranking 5 factores que causan maltrato o violencia relacionados con el lugar de trabajo puntuados con frecuencia “Siempre.” 763

Factor	%
Falta de protección a los/as trabajadores/as (barreras físicas, guardias escasos o que no pueden actuar, etc.)	29.1%
Falta de capacitación a los/as trabajadores/as para manejar situaciones problemáticas o conflictivas con estudiantes y/o apoderados	25.03%
Lugares de espera y de atención inadecuados (malas condiciones materiales, físicas y ambientales)	17.04%
No hay apoyo del establecimiento educacional para enfrentar problemas con los/as usuarios/as (“nos dejan solos para resolver los problemas”)	16.64%
Personal insuficiente para atender a estudiantes y apoderados	16,3%

Fuente: Elaboración propia.

Al identificar los factores que causan maltrato o violencia externa relacionados con el usuario, estos se relacionan, principalmente, con que los estudiantes y apoderado se saltan procedimientos, con la etapa de desarrollo de los niños y niñas, así como las características sociales de los estudiantes y sus familias. Tal como se presenta en la tabla 4.

Tabla 4. Ranking 5 factores que causan maltrato o violencia relacionados con el usuario puntuados con frecuencia “Siempre”

Factor	%
Estudiante y/o apoderado no respeta, se salta procedimientos	28.28%
Estudiantes son niños, niñas y adolescentes que se encuentran en proceso de desarrollo	26.21%
Características sociales del público que atiende (población agresiva, con poca educación)	22.41%
Estudiante y/o apoderado prepotente	21.49%
Estudiante y/o apoderado mal informado	21.36%

Fuente: Elaboración propia.

Al identificar los factores que causan maltrato o violencia externa relacionados con el/la trabajador/a o funcionario, estos se relacionan principalmente con el hecho de ser mujer, las diferencias socioeconómicas entre los estudiantes o apoderados con el trabajador, las capacidades del trabajador para atender problemas, así como la experiencia para ello:

Tabla 5. Ranking 5 factores que causan maltrato o violencia relacionados con el/la trabajador/a o funcionarios puntuados con frecuencia “Siempre”

Factor	%
El hecho de ser mujer	7.86%
Diferencias socioeconómicas entre estudiantes o apoderados y trabajador/a	4.33%
El trabajador/a no está capacitado/a para atender los problemas del estudiante o apoderado	3.54%
El trabajador/a no tiene experiencia suficiente para atender los problemas del estudiante o apoderado	2,62%
Al trabajador/a le cuesta entender, comprender, ponerse en el lugar del estudiante o apoderado	2.49%

Fuente: Elaboración propia.

Análisis Inferencial

Considerando los resultados descriptivos, se evaluarán una serie de factores utilizando regresiones lineales con la finalidad de abordar a la presencia e intensidad de violencia externa como variables cuantitativas, y de esa forma identificar efectos estadísticamente significativos de las variables independientes si es que los hubiese. En la tabla 6 se presentan los modelos para la presencia de violencia externa

Tabla 6. Presencia de la Violencia.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Constante	6.764***	7.211***	6.270***	6.392***	6.624***	5.447***	5.699***
	-0.303	-0.47	-0.734	-0.313	-0.177	-0.51	-1.024
Mujer (ref. hombre)	-0.245						0.134
	(-0.359)						(0.575)
Jornada Completa (ref. no completa)		-0.693					-0.614
		(-0.50)					(0.511)
Experiencia 1-5 años (ref. <1 año)			0.249				0.214
			(0.853)				(0.859)
Experiencia 5+ años			0.364				0.059
			(0.756)				(0.778)
Edad 40-55 años (ref. <40 años)				0.333			0.464
				(0.399)			(0.414)
Edad 55+ años				0.233			0.353
				(0.429)			(0.457)
Particular Pagado (ref. municipal)					-0.624		-0.672
					(2.242)		(2.250)
Subvencionado					-0.306		-0.263
					(0.969)		(0.979)
SLEP					-0.094		-0.044
					(0.485)		(0.487)
Docencia en aula (ref. sin docencia)						1.280**	1.388**
						(0.538)	(0.559)
Observaciones	758	763	763	763	763	763	758
R ²	0.001	0.003	0.0004	0.001	0.0003	0.007	0.013
R ² Ajustado	-0.001	0.001	-0.002	-0.003	-0.004	0.006	-0.001
Error estándar residual	4.456	4.459	4.467	4.468	4.470	4.448	4.457
Valor F	0.469	1.915	0.136	0.315	0.067	5.670	0.920

*p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Fuente: Elaboración propia.

Como puede apreciarse, el análisis inferencia son similares a los descriptivos. En este sentido, se confirma que no existe diferencia en la presencia de violencia según género y experiencia. Sin embargo, se aprecia una diferencia relevante a nivel descriptivo entre la presencia de violencia para las personas que trabajan jornada completa y las que no. Las personas que no trabajan jornada completa presentan una mayor presencia de violencia externa considerando el porcentaje de sujetos que reportan niveles moderados de violencia. Además, la proporción de empleados a jornada parcial que presentan niveles nulos de presencia de violencia externa es cuatro veces mayor en comparación a los empleados a jornada completa.

De manera similar, hay una distinción importante respecto a realizar o no docencia en aula respecto a los niveles de presencia de violencia, donde se aprecia una diferencia descriptiva muy importante. Claramente los sujetos que realizan docencia en aula presentan niveles más altos de presencia de violencia externa en comparación a los que no.

Respecto a la intensidad de la violencia, en la tabla 7 se presentan los modelos que explican dicha variable.

Tabla 7. Intensidad de la Violencia

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Constante	26.47***	27.42***	26.054***	26.13***	26.43***	24.36***	24.84***
	(0.568)	(0.878)	(1.372)	(0.584)	(0.330)	(0.953)	(1.919)
Mujer (ref. hombre)	-0.062						-0.077
	(0.671)						(0.684)
Jornada Completa (ref. no completa)		-1.107					-1.008
		(0.935)					(0.958)
Experiencia 1-5 años (ref. <1 año)			-0.054				-0.176
			(1.593)				(1.610)
Experiencia 5+ años			0.491				-0.055
			(1.412)				(1.459)
Edad 40-55 años (ref. <40 años)				0.534			0.668
				(0.746)			(0.775)
Edad 55+ años				0.329			0.542
				(0.801)			(0.857)
Particular Pagado (ref. municipal)					-1.430		-1.694
					(4.188)		(4.216)

Subvencionado					0.115		0.288
					(1.811)		(1.834)
SLEP					0.151		0.242
					(0.906)		(0.913)
Docencia en aula (ref. sin docencia)						2.307**	2.371**
						(1.005)	(1.047)
Observaciones	758	763	763	763	763	763	758
R ²	0.00001	0.002	0.001	0.001	0.0002	0.007	0.011
R ² Ajustado	-0.001	0.001	-0.002	-0.002	-0.004	0.006	-0.004
Error estándar residual	8.343	8.332	8.343	8.345	8.350	8.311	8.352
Valor F	0.008	1.402	0.236	0.377	0.050	5.272**	0.759

*p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Fuente: Elaboración propia.

Nuevamente, si bien los efectos de la intensidad de la violencia externa son interesantes, sólo la docencia en aula vuelve a tener un efecto estadísticamente significativo a un 95% de nivel de confianza. Entonces, realizar docencia se asocia a un aumento en promedio de 2.371 unidades en la escala de intensidad de la violencia externa, dejando constante todas las otras variables.

También se estimaron modelos para analizar los factores que hacen que la presencia de las causas de la violencia y su intensidad sean de mayor o menor nivel.

Tabla 8. Modelos para presencia de causas de violencia

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Constante	20.15***	20.35***	19.08***	19.25***	19.68***	18.00***	17.41***
	(0.489)	(0.758)	(1.182)	(0.503)	(0.284)	(0.822)	(1.645)
Mujer (ref. hombre)	-0.476						-0.366
	(0.578)						(0.586)
Jornada Completa (ref. no completa)		-0.604					-0.517
		(0.807)					(0.821)
Experiencia 1-5 años (ref. <1 año)			0.325				0.187
			(1.373)				(1.380)
Experiencia 5+ años			0.858				0.290
			(1.217)				(1.250)
				0.554			0.685

Edad 40-55 años (ref. <40 años)				(0.642)			(0.665)
Edad 55+ años				1.051			1.251*
				(0.690)			(0.735)
Particular Pagado (ref. municipal)					-5.685		-5.963*
					(3.599)		(3.614)
Subvencionado					1.633		1.737
					(1.556)		(1.572)
SLEP					0.937		1.001
					(0.778)		(0.783)
Docencia en aula (ref. sin docencia)						2.025**	2.247**
						(0.866)	(0.898)
Observaciones	758	763	763	763	763	763	758
R ²	0.001	0.001	0.001	0.004	0.007	0.007	0.021
R ² Ajustado	-0.0004	-0.001	-0.001	-0.0003	0.003	0.006	0.007
Error estándar residual	7.186	7.186	7.190	7.185	7.175	7.163	7.160
Valor F	0.677	0.560	0.456	0.932	1.681	5.467**	1.462
*p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01							

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los antecedentes de la violencia, se aprecia que los sujetos que realizan docencia en aula identifican más causas de violencia que las personas que no, específicamente, las personas que realizan docencia tienen 2.247 puntos adicionales en la escala de presencia de causas de violencia en comparación con las personas que no realizan docencia en aula. También se aprecian efectos positivos y negativos para la edad y el pertenecer a un colegio particular pagado, lo que indicaría que las personas mayores identifican más causas de violencia, y que los funcionarios de colegios privados identifican menos, sin embargo, estos efectos sólo son significativos a un 90% de nivel de confianza, a diferencia del efecto de la docencia que es significativo al 95%, controlando por todas las otras variables.

Tabla 9. Modelos para intensidad de causas de violencia

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Constante	63.34***	63.88***	62.59***	62.50***	63.20***	58.237**	56.21***
	(1.132)	(1.755)	(2.738)	(1.167)	(0.657)	(1.899)	(3.803)
Mujer (ref. hombre)	0.251						0.316
	(1.339)						(1.355)
Jornada Completa (ref. no completa)		-0.378					0.086
		(1.869)					(1.898)
Experiencia 1-5 años (ref. <1 año)			-0.330				-0.897
			(3.180)				(3.190)
Experiencia 5+ años			1.239				-0.448
			(2.818)				(2.890)
Edad 40-55 años (ref. <40 años)				1.236			1.539
				(1.489)			(1.536)
Edad 55+ años				1.668			2.512
				(1.599)			(1.699)
Particular Pagado (ref. municipal)					-9.202		-10.626
					(8.332)		(8.355)
Subvencionado					7.253**		7.755**
					(3.602)		(3.634)
SLEP					1.502		1.612
					(1.802)		(1.809)
Docencia en aula (ref. sin docencia en aula)						5.907***	6.316***
						(2.002)	(2.075)
Observaciones	758	763	763	763	763	763	758
R ²	0.00005	0.0001	0.001	0.002	0.008	0.011	0.023
R ² Ajustado	-0.001	-0.001	-0.001	-0.002	0.004	0.010	0.009
Error estándar residual	16.635	16.653	16.655	16.661	16.612	16.559	16.551
Valor F	0.035	0.041	0.467	0.441	1.959	8.708***	1.615*

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la intensidad de las causas de la violencia, se aprecia que el efecto de la docencia persiste. Es llamativo que el efecto positivo de pertenecer a un colegio subvencionado en comparación con un colegio municipal es significativo al 95% de nivel de confianza y controlando por las otras variables. Esto puede

deberse a condiciones especiales de los establecimientos subvencionados que los hagan más propensos a percibir las causas de la violencia externa de manera más intensa.

Síntesis fase cuantitativa

Los resultados de la fase cuantitativa del estudio permiten concluir que la violencia hacia trabajadores del ámbito educativo es un fenómeno extendido que afecta a la gran mayoría de los y las profesionales del sector. El 91% de las personas encuestadas reportaron haber experimentado algún nivel de violencia, aunque en su mayoría se trata de manifestaciones de baja o muy baja intensidad. Esto indica que la violencia está presente, aunque no se manifieste de forma cotidiana ni en sus formas más graves; sin embargo, las personas la reconocen como parte de su experiencia laboral. No se observaron diferencias significativas por género ni por años de experiencia, lo que podría explicarse por el hecho de que gran parte de la muestra cuenta con más de cinco años en el sistema educativo.

El hallazgo más relevante es que quienes ejercen docencia en aula presentan un mayor nivel de exposición a la violencia. Algo ocurre en la sala de clases que aumenta el riesgo de vivir estas situaciones, lo que podría estar relacionado con el tiempo de exposición directa con estudiantes, aunque este no sería el único factor. Este resultado sugiere la necesidad de observar con mayor detenimiento qué ocurre en el espacio del aula y en qué momentos se producen estas situaciones, para poder comprender y prevenir con mayor eficacia la violencia en contextos escolares.

El análisis de los factores asociados al maltrato o violencia externa en el contexto escolar permitió identificar tres dimensiones principales: el lugar de trabajo, los usuarios y las características del propio trabajador/a.

En relación con el lugar de trabajo, los factores más mencionados fueron la falta de protección a los/as trabajadores/as mediante medidas de seguridad adecuadas (222 personas), la ausencia de capacitación para manejar situaciones conflictivas (191), y la existencia de espacios de espera y atención inadecuados (130). También se señalaron la falta de apoyo institucional para enfrentar problemas con los usuarios (127) y el

personal insuficiente para atender la demanda (125). Estos resultados evidencian un déficit estructural en la gestión organizacional y de recursos que favorece escenarios de violencia.

En cuanto a los usuarios, los factores más relevantes se vinculan con conductas y características propias de estudiantes y apoderados: el no respeto de los procedimientos (215), el hecho de que los estudiantes se encuentren en etapas de desarrollo propias de la niñez y adolescencia (200), y las condiciones sociales del público atendido (171). A ello se suman actitudes como la prepotencia (164) y la desinformación (163) de algunos apoderados.

Finalmente, los factores relacionados con el/la trabajador/a ponen de relieve elementos de vulnerabilidad individual. El más relevante fue el hecho de ser mujer (60), lo que confirma la dimensión de género en la exposición a la violencia. Otros factores, aunque menos frecuentes, fueron las diferencias socioeconómicas con los usuarios (33), la falta de capacitación (27) y de experiencia suficiente (20) para resolver problemas, así como las dificultades de empatía y comprensión hacia estudiantes y apoderados (19).

En conjunto, los hallazgos muestran que la violencia externa hacia los/as trabajadores/as de la educación no responde a un único factor, sino a una interacción entre condiciones organizacionales deficitarias, conductas de los usuarios y características de los trabajadores/as, siendo especialmente relevante la dimensión de género.

Con todo, el hallazgo más relevante respecto a las causas es que los participantes establecen que las causas más comunes son las que se relacionan con los clientes y con la organización. Las personas que identifican a los factores asociados a los trabajadores como causas, son escasos.

Si bien los resultados nos permiten acercarnos al objetivo del estudio, es importante considerar las limitaciones del estudio. La encuesta fue distribuida a través del Colegio de Profesoras y Profesores, lo que implica que las personas participantes podrían estar más vinculadas al mundo sindical, contar con mayor experiencia laboral y pertenecer mayoritariamente al sistema público de educación. Estas

características pueden haber influido en los resultados. Por ello, es fundamental ampliar futuras investigaciones a muestras más diversas y representativas del conjunto de trabajadores de la educación, con el fin de profundizar en la comprensión del fenómeno, especialmente en lo que ocurre dentro del aula.

Resultados Fase 2. Caracterización de violencia desde una perspectiva cualitativa

Los resultados de la fase cualitativa se organizaron en torno a tres ejes principales: la comprensión de la violencia, los factores de riesgo y las estrategias de afrontamiento.

Respecto a las experiencias de violencia

Los participantes de las entrevistas revelan que los hechos de violencia más reportados, dirigidos hacia el personal de los establecimientos educacionales, provienen mayoritariamente de estudiantes y apoderados.

Dentro de este panorama, desde la perspectiva de los entrevistados, la violencia verbal y psicológica se describe como la más recurrente. Profesores relatan insultos y faltas de respeto en el aula, donde los estudiantes responden con lenguaje grosero, abandonan la sala sin permiso o, incluso, llegan a proferir insultos y agresiones verbales. Los apoderados tampoco están exentos de estas prácticas: se presentan gritando, enojados, utilizando garabatos en reuniones o cuestionando directamente la labor de los profesores. Un elemento especialmente delicado lo constituyen las amenazas, que van desde advertencias de agresión física hasta casos extremos, como el de una profesional de un establecimiento escolar que fue amenazada de muerte por teléfono junto a su familia. A esto se suma el acoso y hostigamiento sostenido, tanto en persona como en redes sociales, donde se registran acciones de acoso pública conocidas como funas, contra docentes y acusaciones que los exponen públicamente, tal como señala un profesional entrevistado:

“... hemos tenido situaciones por redes sociales... también han hecho funas, en ese contexto... Eso implica (para) nosotros tener que activar la normativa y los protocolos internos, por lo tanto, hemos tenido que hacer algunos procesos administrativos, ahí con profesores incluso,

donde hemos corroborado que son más bien los apoderados que están haciendo agobio y maltrato psicológico a los profesores.” (E.09)

Otro aspecto recurrente que resaltan los entrevistados es el cuestionamiento y la desvalorización de la labor docente. Apoderados emiten juicios de valor sobre el trabajo docente y auxiliar de educación y desconocen la autoridad del profesorado, reforzados a veces por una falta de respaldo institucional. También se observa un desentendimiento de la responsabilidad parental en tanto, desde las voces de los profesores y administrativos, muchos padres descargan en la escuela tareas de cuidado que les corresponden, llegando incluso a reclamar la apertura de la escuela en un día feriado para no quedarse a cargo de sus hijos, como relata una encargada de UTP:

“se comprende la escuela con otro rol, una función que es de cuidadora, imagínate que a nosotros nos han llevado niños, una señora reclamando que por qué no habíamos abierto la escuela un miércoles y era feriado, la señora fue a reclamar porque no le abrimos la escuela... pero si era feriado... (E.01)

Aunque menos frecuente, la violencia física también es reconocida como un problema. Se describen casos de agresiones directas, como el de un estudiante que golpeó a un profesor tras recibir la noticia de su bajo rendimiento, o el de una profesora atacada en su trayecto a casa por un apoderado y su hijo. Un profesor recuerda un episodio en que “un estudiante de primero medio le pegó con un escobillón a una profesora” (E.02). También se reportan incidentes durante intervenciones en peleas, donde inspectores o docentes resultan golpeados involuntariamente al intentar separar estudiantes. Incluso se mencionan agresiones con objetos y la presencia de armas blancas o de fuego en determinados contextos escolares.

Un apartado particular corresponde a los episodios protagonizados por estudiantes con necesidades educativas especiales o trastorno del espectro autista (TEA). En estos casos, la violencia aparece vinculada a desregulaciones emocionales que derivan en agresiones hacia compañeros y profesores. Una profesional relata “recuerdo una, que no me acuerdo qué... puede ser uno o dos años atrás, que hubo un episodio en

el cual un estudiante de primero medio... no era grande, de primero medio, le pegó con un escobillón a una profesora (E7)”

Las personas entrevistadas también subrayan que la violencia escolar no puede analizarse de forma aislada, pues refleja la violencia social más amplia. Se mencionan factores como el narcotráfico, el microtráfico de drogas, la violencia familiar y barrial, y el hacinamiento en escuelas públicas. Una profesional de una escuela en la región de coquimbo narra cómo la falta de medidas de seguridad adecuadas facilitó que un estudiante amenazara a una profesora:

“conociendo en teoría los protocolos de actuación, ante un episodio así, nadie supo qué hacer, quedaron todos así muy inactivos, quedaron congelados. Nosotros tenemos inspectoras, pero nuestras inspectoras prefirieron mantenerse al margen, no exponerse, porque efectivamente el niño igual cometió varios errores en esa situación, Habían piedras, unas piedras gigantes afirmando las puertas. Entonces desde la parte del... asunto de seguridad no estábamos cumpliendo tampoco, porque no podrían haber piedras tremendas para afirmar las puertas. Y fue esto, una piedra que el niño tomó y él amenazaba a la profesora que esa piedra la iba a lanzar.” (E.01)

Otra profesional (E.016) agrega que el ambiente estructural de las salas, sumado a la sobrecarga de funciones socioemocionales que se exige a los profesores y a deficiencias comunicacionales dentro de los establecimientos, contribuyen a un clima donde los conflictos tienden a escalar.

En síntesis, la violencia más reportada es la verbal y psicológica, expresada en insultos, amenazas, hostigamiento digital y desvalorización de la labor docente. La violencia física, aunque menos frecuente, genera un alto impacto y se observa tanto en agresiones directas como en intervenciones en conflictos entre estudiantes o en situaciones vinculadas a necesidades especiales. Finalmente, las fuentes coinciden en que gran parte de estas manifestaciones tienen raíces en el contexto sociofamiliar y social de los estudiantes, reforzadas por problemas estructurales y organizacionales del sistema educativo.

Respecto a los factores de riesgo

Los participantes de las entrevistas identifican una serie de factores de riesgo que inciden en la violencia que se vive en los establecimientos educacionales, especialmente aquella ejercida por estudiantes y sus familias hacia el personal docente y asistente de la educación. Estos riesgos se pueden agrupar en tres dimensiones: individuales, organizacionales y socio-culturales, pero se entrelazan y refuerzan mutuamente en el día a día de la escuela.

En el plano individual, destacan ciertas características de los estudiantes que los exponen o predisponen a conductas violentas. Varios testimonios mencionan a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con Trastorno del Espectro Autista (TEA), quienes en ocasiones se desregulan emocionalmente y no logran controlar sus impulsos, generando episodios de violencia verbal o física. Se reporta incluso el caso de un estudiante con TEA que sufría alucinaciones y episodios de paranoia, y que se tornaba muy agresivo: *“le pegaba a los profes, te tiraba la silla, te pegaba po”*. Otro docente narró que un estudiante con las mismas características llegó a lanzarle objetos. A esto se suma el efecto de la etapa evolutiva: durante la adolescencia temprana los jóvenes se vuelven *“más reaccionarios, mucho más viscerales”*, y su falta de herramientas emocionales los lleva a sobre-reaccionar frente a los conflictos.

Desde la perspectiva de los participantes de las entrevistas, la normalización de la violencia también aparece como un factor crítico. Estudiantes que provienen de contextos precarios tienden a replicar en la escuela las dinámicas de maltrato aprendidas en sus hogares o barrios. Se imponen entre sus pares bajo la lógica de la *“ley del más fuerte”*, donde la agresividad se transforma en un medio de validación social. En paralelo, los vínculos con el narcotráfico o microtráfico instalan otros referentes: algunos estudiantes ven en la *“vida de mafiosos”* un modelo atractivo, lo que trae conflictos externos al colegio y legitima la violencia como estrategia de sobrevivencia.

Los riesgos individuales también afectan al personal. Algunos entrevistados comparten que se observa la falta de idoneidad de ciertos docentes y funcionarios, que llegarían al sector de educación sin competencias psicológicas ni pedagógicas adecuadas, lo que deteriora la convivencia. Asimismo, las prácticas autoritarias, la inexperiencia o la dificultad para establecer límites claros exponen a algunos docentes a mayor vulnerabilidad. Como señaló una entrevistada, las agresiones verbales se concentran en determinados perfiles:

“aumentó en algún instante agresiones verbales disruptivas permanentes en algunos grupos cursos a determinados docentes, porque tampoco es a todos. Hay como ciertos perfiles de docentes que los estudiantes toman la temperatura de los colegas y ahí ellos se creen con la libertad de poder agredir de manera verbal, por ejemplo.” (E.09).

El desgaste físico y emocional derivado de la violencia también tiene un peso importante. Un profesor relató:

“Entonces esto (la agresión) duró aproximadamente un mes, en el cual igual a mí me hizo sentir como bastante incómodo en el contexto escolar. De hecho tuve una sintomatología de estrés y me lo guardé mucho tiempo. Y hubo un momento en el que lo conversé con la directora y también en un consejo de profesores. Y bueno, se tomaron cartas en el asunto y sumado a otra conducta que tuvo el estudiante, terminó fuera del liceo” (E.11).

Este agotamiento, junto con la falta de herramientas de autodefensa, deriva para algunos entrevistados en una sensación de aislamiento, promoviendo la sensación en los profesores que “cada uno se salva solo”. Además, existe temor a denunciar cuando los agresores están vinculados a redes delictivas: “yo tengo el derecho de poder denunciar a un estudiante si me pega, pero oye, si me pegó el que es hijo del traficante yo no lo voy a denunciar...” (E.07).

En el ámbito organizacional, se subraya la falta o la deficiencia de protocolos claros frente a episodios de violencia. En algunos casos, frente a un hecho grave, no se sabe reaccionar, lo que refleja tanto la

ausencia de guías como la escasa capacitación efectiva. Cuando los protocolos existen, se perciben como “burocráticos”, “lejanos” y redactados desde la mirada de un abogado más que desde la experiencia escolar, lo que limita su aplicabilidad. Como señaló un entrevistado:

“Entonces, hay cosas que deberían exigirse mucho más, quizás, como la participación de los apoderados en el proceso educativo de sus hijos e hijas, la formación de los docentes, el establecimiento claro de medidas disciplinarias, que pareciera verse que están súper claras y establecidas, pero tienden a ser súper laxas igual. O qué consecuencias generan, porque los cabros se van suspendidos y algunos hasta lo celebran” (E.03).

El problema no se limita a la existencia de protocolos, sino también a su socialización. Los participantes creen que los protocolos se transmiten de forma apresurada, generalmente al inicio del año, sin un trabajo más consciente de capacitación ni acompañamiento práctico.

Los problemas de liderazgo interno agravan este escenario. Directores que no logran generar ambientes positivos, equipos fragmentados por el “cahuín” y la mala comunicación, y una dirección que muchas veces no respalda a los docentes frente a apoderados generan un clima institucional que alimenta la violencia.

Finalmente, los factores socio-culturales constituyen un telón de fondo determinante. La vulnerabilidad social de las familias, la presencia de violencia intrafamiliar, la ausencia de figuras parentales y el desentendimiento de la responsabilidad educativa generan, desde la perspectiva de los entrevistados, que los niños lleguen a la escuela con múltiples carencias emocionales y conductuales, tal como lo relata una profesora en rol directivo:

“...porque ese niño no tiene familia, esa es la razón por la que él es así, porque no tiene una familia, no tiene... tiene una sola abuela, abuela paterna que se hizo cargo, ineficiente, porque con todas sus dificultades, para ella el cuidado era darle un techo y comida, eso nomás” (E1).

El racismo y otros problemas sociales también entran a la escuela a través de apoderados que expresan prejuicios hacia funcionarios extranjeros:

“Y ella llega y me dice, ¿en su colegio hay un psicólogo que es extranjero? Entonces yo le dije, sí, hay un psicólogo que es extranjero. Pero ellos no deberían estar trabajando acá, los inmigrantes no deberían ser parte de nuestro espacio educativo y de la escuela. Porque ellos no saben hacer su trabajo. Bueno, y dijo muchas cosas más, digamos, con bastante desprecio, como diciendo, no sé, estos cholitos, ¿qué van a saber?” (E.12).

En paralelo, la baja participación de las familias y la visión del sistema escolar como un servicio “clientelar” debilitan la autoridad docente. A esto se suma la falta de respuesta efectiva de los sistemas externos de salud y justicia, que no logran contener ni sancionar adecuadamente los casos. Como resumen un directivo: el colegio termina “educando solo”, sin corresponsabilidad de otros actores sociales ni políticas estatales sólidas.

En síntesis, los factores de riesgo son múltiples y se encuentran entrelazados. Desde las características individuales de estudiantes y docentes, pasando por las falencias organizacionales de los establecimientos, hasta los problemas estructurales de la sociedad y el Estado, configuran un escenario donde la violencia escolar no puede entenderse ni enfrentarse de manera aislada, sino como parte de un entramado complejo de vulnerabilidades.

Estrategias de afrontamiento

Las personas entrevistadas revelan que el personal de los establecimientos educacionales despliega una variedad de estrategias para enfrentar la violencia, las cuales pueden agruparse en activas y pasivas. Las estrategias activas implican acciones directas y proactivas para prevenir o abordar la violencia, mientras que las pasivas reflejan la internalización de la violencia, la resignación o la falta de acción debido a limitaciones personales, institucionales o sistémicas.

Entre las estrategias activas, la implementación y adherencia a protocolos formales constituyen un mecanismo central. Los docentes y directivos recurren a procedimientos como el programa "Aula Segura", que incluye convocar a los apoderados, suspender o incluso expulsar al estudiante agresor. Asimismo, se han desarrollado protocolos específicos para situaciones particulares, como la desregulación emocional de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), contruidos tras incidentes graves que evidenciaron la necesidad de guías más precisas. La realización de denuncias formales ante la dirección, el DAEM, la fiscalía, Carabineros o mutualidades es otra medida utilizada, aunque los entrevistados reconocen que estas acciones “casi no llegan a nada”. En paralelo, se aplican sanciones disciplinarias según los manuales de convivencia, buscando un enfoque formativo y reparatorio más que punitivo.

La intervención directa y la mediación también son estrategias clave para varios de los entrevistados. En ocasiones, el personal realiza contención física de estudiantes desregulados, con la asistencia de psicólogos.

El desarrollo de competencias constituye otra línea activa de afrontamiento. Profesores con mayor experiencia crean estrategias propias para manejar el aula y la dinámica estudiantil. Se promueve la capacitación en primeros auxilios psicológicos, gestión de emociones, escucha activa y resolución de conflictos, así como el asertividad y el establecimiento de límites. Esto se complementa con la construcción de una cultura preventiva y de buen trato, mediante talleres de convivencia, actividades deportivas para desahogo de estrés y sensibilización de la comunidad sobre la violencia hacia los funcionarios. Una profesional comentó:

“Porque la ACHS está encargada de los trabajadores. Entonces le preguntamos a la ACHS si tiene algún tipo de taller. Entonces, hay talleres, por ejemplo, que se hacen post-trauma. Después de 15 días, por ejemplo, un taller post-trauma, post-traumático, hay que tener la efectividad que necesitan. Entonces, en ese caso, nos apoyamos nosotros en la mutualidad...” (E.04).

La gestión y articulación con redes externas también es estratégica. Equipos internos colaboran con psicólogos, orientadores y personal de convivencia, mientras que alianzas con instituciones externas, como la PDI o la policía, permiten abordar problemas específicos como el microtráfico.

Por otro lado, las estrategias pasivas reflejan la exposición a barreras y limitaciones. La inacción surge cuando el personal no sabe cómo reaccionar ante un episodio de violencia o carece de capacitación:

“Sí, sí, porque al final te llega a ti el golpe, ¿no es cierto? Uno tiene que mediar, pero no sé, pues yo por ejemplo que soy súper cobarde, yo puedo mediar, pero hasta cierto nivel, porque ya hay muchas cosas que se salen de tu... te sobrepasan” (E.07).

La percepción de que las denuncias “casi no llegan a nada” y la falta de apoyo emocional refuerzan la sensación de que “cada uno se salva solo”. La sobrecarga física y emocional, que incluye estrés, miedo y burnout, genera desgaste, y la normalización de la violencia en el trabajo puede inducir que el personal mismo reaccione con agresividad en su cotidianidad.

Las limitaciones institucionales y sistémicas aumentan estas estrategias pasivas. La falta de recursos humanos y económicos, la sobrecarga administrativa y protocolos complejos dificultan la prevención efectiva. Estilos de liderazgo inadecuados y la ausencia de corresponsabilidad entre ministerio, superintendencia, mutualidades, colegios y familias dejan al personal desprotegido. La cultura autoritaria de algunos docentes también genera reacciones adversas por parte de los estudiantes.

Síntesis estudio cualitativo

Los resultados de esta fase del estudio permiten afirmar que la violencia hacia los trabajadores de la educación constituye un fenómeno estructural, multicausal y profundamente normalizado en el contexto escolar chileno, especialmente en establecimientos públicos ubicados en sectores de alta vulnerabilidad social. Lejos de tratarse de episodios aislados o atribuibles exclusivamente a características individuales de los estudiantes o del personal, la violencia emerge, desde la perspectiva de los entrevistados, como una expresión de múltiples fallas sistémicas, déficits institucionales y fracturas sociales que convergen en el

espacio educativo, impactando gravemente en el bienestar, la salud mental y el sentido de misión de quienes ejercen labores pedagógicas y de cuidado.

El estudio evidencia que la violencia no solo se manifiesta a través de agresiones físicas o verbales, sino que se despliega también mediante formas más sutiles, pero igualmente dañinas de descalificación, amenazas, omisiones institucionales y relaciones deterioradas, tanto con estudiantes como con apoderados. Esta violencia tiene consecuencias directas sobre los trabajadores —quienes experimentan miedo, agotamiento, enfermedades psíquicas y físicas, y deseos de abandonar la profesión—, pero también afecta el clima escolar, la calidad del aprendizaje y el vínculo pedagógico, produciendo un efecto corrosivo en la vida cotidiana de las comunidades educativas.

Asimismo, los hallazgos subrayan que, si bien existen estrategias activas de afrontamiento —desde la implementación de protocolos hasta acciones preventivas y de capacitación—, estas resultan muchas veces insuficientes o reactivas, debido a la sobrecarga laboral, la falta de recursos, la débil coordinación interinstitucional y la escasa valoración del trabajo docente por parte del sistema educativo. Por otro lado, las estrategias pasivas, el miedo a denunciar, la parálisis ante eventos violentos y la normalización de la agresión revelan un paisaje donde el personal siente que "cada uno se salva solo", y donde las respuestas institucionales tienden más a contener daños que a prevenirlos de manera efectiva.

La investigación también muestra que la violencia escolar no puede entenderse sin considerar las condiciones estructurales que la posibilitan: familias precarizadas y sobreexigidas, estudiantes sin redes de apoyo emocional, escuelas saturadas, normativas que no conversan entre sí, inclusión sin apoyos adecuados, mutualidades ausentes y un discurso institucional que enfatiza la retórica de la convivencia sin entregar herramientas materiales, humanas o simbólicas para sostenerla, lo que exige un abordaje interdisciplinario e intersectorial.

Resultados Fase 3. Diseño y validación de Modelo de prevención

Desarrollo y validación de propuesta de modelo teórico

Para el análisis y la triangulación de los antecedentes generados en las fases previas, se utilizó la técnica taller de expertos de carácter interno, con la participación de los miembros del equipo investigador. De este modo, se buscó generar un espacio de intercambio y construcción colectiva entre los miembros del equipo de investigación para transformar los hallazgos del estudio en orientaciones prácticas para la elaboración de la guía de prevención.

El Taller se estructuró en varias sesiones de trabajo progresivas, combinando instancias de revisión analítica con dinámicas participativas de construcción metodológica, en función de las siguientes sesiones:

Sesión	Contenido
Presentación y socialización de resultados	<ul style="list-style-type: none">• Exposición de los principales hallazgos y conclusiones de la revisión de la literatura.• Discusión de la pertinencia, relevancia y aplicabilidad de los resultados en el ámbito de la prevención.
Análisis y priorización	<ul style="list-style-type: none">• Triangulación y análisis de los hallazgos según dimensiones clave (riesgos, factores protectores, prácticas efectivas, vacíos detectados). Priorización de aquellos elementos claves y distribución de tareas para su desarrollo.
Síntesis y Validación Interna	<ul style="list-style-type: none">• Socialización de los productos parciales de cada investigador, validación y acuerdo respecto de la estructura final de la guía de prevención.

A través de este proceso interactivo e iterativo, los resultados de investigación fueron discutidos, validados y traducidos en recomendaciones aplicables a un modelo teórico de prevención, que posteriormente fue validado y complementado por actores claves la comunidad educativa.

La validación fue realizada por parte de los trabajadores de la educación a través de un taller presencial de validación desarrollado por el equipo investigador en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad

Católica durante el mes de marzo del 2025. El taller contó con la participación de 55 funcionarios de la educación, entre los cuales había profesores, asistentes, auxiliares, coordinadores, entre otros.

Se presentaron los resultados del estudio y se recogieron opiniones y reflexiones de los y las participantes. Luego se presentó el modelo y sus componentes, a saber, procedimientos, formación, comunicación y supervisión. Los participantes se dividieron en grupo, donde cada grupo trabajó sobre una estrategia y sus aplicaciones prácticas, siendo validadas en un plenario con la participación de la totalidad de los participantes. A continuación, se presentan los resultados de esta actividad por cada componente

Componente Acompañamiento

<p>¿Qué características debería tener ¿cómo debería ser?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio de confianza, empatía y acogida entre pares. • Es importante que sea un espacio de validación de las emociones y de los sentimientos de los docentes, que no se sientan enjuiciados • Es importante que sea un espacio sistemático y con una frecuencia estable más allá de la ocurrencia de situaciones de violencia. Es necesario formalizarlo, más allá del apoyo informal y espontáneo que se prestan los equipos como reacción ante la ocurrencia de situaciones de violencia. • Es un espacio distinto al apoyo psicológico para quienes han sido víctimas de violencia. Ese espacio es complementario.
<p>Sugerencias de implementación de la estrategia</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de situaciones de agresión: identificar desencadenantes, analizar reacciones, revisar aciertos y aprendizajes, planificar acciones pensando en enfrentar futuras situaciones. • Definición de protocolos de acción y su aplicación específica dependiendo de las características de cada caso. • Compartir información sobre distintos casos para poner en antecedentes a todos los funcionarios, pensando en acciones preventivas. • Identificación de necesidades de formación para que el grupo de acompañamiento vaya especializándose. Ej., des escalamiento de violencia, comunicación asertiva, etc. • Planificación y acompañamiento de regresos de profesores que han experimentado situaciones de violencia ¿cómo regresan? ¿qué medidas prácticas se toman para acompañar? 	

Componente: Formación

Generación e implementación de instancias formativas y educativas	
¿Qué características debería tener ¿cómo debería ser?	<ul style="list-style-type: none">• El empleador (sostenedor y/o jefe) debe ser quien fomente y organice las instancias de formación y concientización.• Formación para identificar y desarrollar estrategias de resolución de conflictos.• Debe ahondar en temáticas preventivas con padres y apoderados.
Sugerencias de implementación	
<ul style="list-style-type: none">• El empleador (sostenedor y/o jefe) debe ser quien fomente y organice las instancias de formación y concientización.• Formación para identificar y desarrollar estrategias de resolución de conflictos.• Debe ahondar en temáticas preventivas con padres y apoderados.• Formación en protocolos para ser ejecutados según corresponda y sin saltarse ningún paso, generando confianza entre los profesores y con los empleadores.• Realizar escuelas para padres ahondando en temáticas de prevención y de estrategias de resolución de conflictos.• Preparar mediadores entre los mismos pares o profesores que trabajen directamente con los estudiantes, así como generar espacio de formación de autocuidado.• Utilizar horarios de recreo o de consejo de curso para realizar actividades de formación - prevención.• Utilizar las redes sociales para dar a conocer las medidas que se tomen respecto de la prevención de la violencia y como espacios de formación	

Componente: Comunicación

Prácticas para la comunicación efectiva para prevenir la violencia contra personal de educación	
¿Qué características debería tener ¿cómo debería ser?	<ul style="list-style-type: none">• Ser empáticos: Entendiendo que, en muchas ocasiones, tanto los estudiantes como los apoderados pueden estar atravesando un mal día y necesitan expresar su malestar.• Escucha activa: es fundamental escuchar sus inquietudes o malestares antes de iniciar una discusión. Permitir que la otra persona explique su punto de vista sin interrupciones contribuye a un diálogo más efectivo.• Generar un ambiente de confianza: crear un ambiente en el que predomine la amabilidad y la cercanía. Para lograrlo, los participantes destacaron el papel fundamental de la comunicación no verbal y el tono de voz utilizado.• Apoyo institucional: seguir los protocolos establecidos en casos de violencia es una buena práctica, ya que permite activar los dispositivos de apoyo necesarios para abordar conversaciones difíciles.
	<ul style="list-style-type: none">• Sugerencias de implementación
	<ul style="list-style-type: none">• Llamado a la autorregulación: Los participantes destacaron la importancia de invitar a los estudiantes a la calma, fomentando acciones como la respiración profunda, caminar o lavarse la cara, entre otras, con el objetivo de ayudarles a salir del estado de agitación.• Destacar las cosas positivas: es buena práctica es reconocer aspectos positivos, fortalezas y oportunidades de mejora dentro de la conversación. Este enfoque permite equilibrar los aspectos a corregir con los logros y progresos• Entregar información clara y precisa: proporcionar información veraz y precisa, evitando generar falsas expectativas. El manejo inadecuado de expectativas puede aumentar los conflictos y desencadenar situaciones de violencia.

Componente: procedimiento propuesta desarrollada

Elaboración y Difusión de procedimientos para prevenir la violencia contra el personal de educación	
¿Qué características debería tener ¿cómo debería ser?	<ul style="list-style-type: none">• Los procedimientos deben elaborarse en base al dialogo y acuerdos entre la comunidad escolar, especialmente trabajadores y sostenedores• Si bien existen normas que regulan su elaboración y contenido, es importante que sea redactada con lenguaje claro• Debe integrar una definición de violencia acordada en comunidad para garantizar la aplicación de los protocolos en los casos que corresponda• Los protocolos deben ser divulgados de manera lúdica, cercana para que puedan ser integrados por la comunidad• Los protocolos deberían reconocer las diferencias entre los niveles escolares (preescolares, básica y media)
Sugerencias de implementación	
<ul style="list-style-type: none">• Debería existir un poster visible en la escuela, - como ocurre en hospitales- respecto a los derechos y deberes de los estudiantes y apoderados. Como una especie de recordatorio y de respaldo a los profesores• Debería existir una manera en que el procedimiento se esté difundiendo de manera continua, con algún personaje u otro recurso lúdico.	

El trabajo desarrollado permitió validar los componentes y especificar estrategias particulares con sugerencias prácticas de acción que fueron sistematizadas e integradas a la Guía de Prevención de violencia contra los trabajadores de la Educación que recoge el modelo teórico desarrollado y el modelo instrumental (¿cómo?). Se trata del producto central de este estudio, construido colectivamente, basado en la evidencia levantada por la investigación y enriquecido con la experiencia de los expertos, y actores claves, lo que asegura pertinencia técnica, aplicabilidad y legitimidad profesional.

VII. RECOMENDACIONES PARA SISTEMA DE SEGURIDAD Y SALUD EN EL TRABAJO

A partir del resultado del estudio en sus diferentes fases, la construcción de una estrategia de prevención y la retroalimentación de los trabajadores y la sociedad civil, es posible indicar las siguientes recomendaciones para el sistema de seguridad y salud en el trabajo:

Propuestas dirigidas a la política pública.

Impulsar una coordinación intersectorial robusta: Es esencial liderar una articulación efectiva entre los sectores de salud, educación, seguridad pública y autoridades locales para abordar la violencia en contextos educativos desde una perspectiva integrada. Esta coordinación debe avanzar hacia la interoperabilidad de los sistemas de información, permitiendo diagnósticos compartidos y respuestas oportunas y coherentes.

Los actores del Sistema de Seguridad y Salud en el Trabajo —incluyendo mutualidades, la Superintendencia de Seguridad Social y organismos públicos— tienen la responsabilidad de aportar al debate público sobre cómo enfrentar de manera integral un problema tan complejo como la violencia en el trabajo educativo. En este sentido, la complejidad del fenómeno de la violencia se requiere que se desarrollen enfoques interdisciplinarios e intersectoriales, pues en este caso, la violencia contra el personal educativo si bien es un problema de salud ocupacional es un problema público, que requiere un abordaje entre diferentes actores coordinados.

Reconocer la protección del personal educativo como condición habilitante: Asimismo, es urgente que los sectores gubernamentales de salud, educación y seguridad reconozcan que la protección del personal educativo es una condición habilitante para el cumplimiento de sus propias políticas. Sin docentes ni trabajadores de la educación sanos, ninguna política educativa, sanitaria ni de seguridad puede implementarse con éxito.

Propuestas para las organizaciones educativas y las administradoras del seguro social:

Diseñar espacios de formación específicos para contextos educativos: Se deben implementar programas de capacitación diferenciados que aborden las particularidades del entorno escolar, incluyendo la complejidad de intervenir cuando quienes cometen las agresiones pueden ser niños, niñas o adolescentes. Si bien existen cursos actualmente, la gran mayoría se centra en la prevención de la violencia escolar, con especial énfasis en la violencia entre estudiantes. Asimismo, los cursos que abordan la violencia laboral en el sector educativo son escasos y no permiten profundizar en temas claves. En efecto, estos espacios deben contemplar enfoques éticos, pedagógicos, psicosociales y jurídicos adecuados a la realidad escolar, incorporando herramientas prácticas para la prevención, contención y gestión de situaciones de violencia. En este sentido es importante que las personas aprendan a diferenciar hechos de violencia de hechos exigentes emocionalmente.

Incorporar tecnologías en la prevención y gestión de la violencia: Es recomendable complementar los modelos actuales con soluciones tecnológicas que faciliten la identificación temprana de riesgos psicosociales, el seguimiento de casos críticos y la formación continua del personal. Herramientas digitales, plataformas de reporte anónimo, sistemas de alerta temprana y análisis de datos pueden ser claves para fortalecer la capacidad institucional de respuesta. Si bien existen algunas soluciones, estas no están masificadas y necesitan ser adaptadas al contexto educativo y cultural, relevando la problemática de la violencia desde un enfoque de riesgos psicosociales.

Acompañar la implementación del modelo de prevención en terreno: mediante asesoría técnica, monitoreo de riesgos psicosociales y evaluación de impacto de las intervenciones.

Propuestas para los establecimientos educacionales:

Fortalecer el rol de los equipos directivos en la gestión del riesgo: En sectores como educación y servicios sociales, donde las estructuras organizacionales suelen ser frágiles, es fundamental establecer vínculos de trabajo directo con los equipos de dirección. No solo por la precariedad estructural, sino porque la salud

del personal constituye un activo estratégico, particularmente en ámbitos donde los profesionales construyen vínculos profundos con niños, niñas y adolescentes. Las decisiones directivas deben incorporar el cuidado del equipo como eje de sostenibilidad institucional.

Diseñar estrategias diferenciadas según tipo de establecimiento, nivel educativo y territorio: Las políticas de seguridad y salud en el trabajo deben adaptarse a la diversidad del sistema educativo. No es equivalente intervenir en un Servicio Local de Educación Pública (SLEP) que en un colegio particular con una sola sede. Asimismo, las estrategias deben ajustarse a las especificidades de cada nivel educativo —preescolar, básico y medio— y al contexto territorial, considerando con especial atención aquellos sectores afectados por dinámicas de alta vulnerabilidad social o presencia del crimen organizado.

VIII. CONCLUSIONES

A lo largo del desarrollo de este estudio fue posible constatar que la violencia tipo II en contextos escolares, ejercida por estudiantes, apoderados u otros miembros de la comunidad educativa hacia trabajadores y trabajadoras, constituye una realidad frecuente y muchas veces naturalizada en los establecimientos. Si bien en la mayoría de los casos se manifiesta en formas de baja intensidad, su recurrencia y normalización tienen efectos significativos sobre la salud física y mental de quienes se desempeñan en labores educativas. Uno de los hallazgos más relevantes, señala que el ejercicio de funciones docentes en el aula incrementa notablemente la exposición a situaciones de violencia. Así, quienes trabajan directamente con estudiantes reportan mayores niveles de presencia e intensidad de violencia. Esto refuerza la necesidad de priorizar intervenciones específicas para este grupo, considerando su rol estratégico en el funcionamiento de las comunidades escolares.

Durante la revisión de antecedentes se observó que las respuestas institucionales a este fenómeno se han desarrollado principalmente desde la lógica de la convivencia escolar, lo que ha contribuido a invisibilizar la violencia laboral como un problema de salud ocupacional. Esta omisión no es menor: implica que, en muchos casos, no existan herramientas adecuadas para prevenir, contener y reparar el daño que sufren los trabajadores. A ello se suma la falta de lineamientos integrales desde los sistemas de salud y seguridad en el trabajo que aborden la especificidad del contexto educativo.

Por otra parte, este estudio permitió identificar que los factores que inciden en la ocurrencia de la violencia son múltiples y se sitúan en distintos niveles: personal, organizacional y estructural. Entre ellos, la falta de formación para el manejo de conflictos, la percepción de respuestas que resultan débiles ante denuncias de los funcionarios y la existencia de protocolos que son percibidos como poco efectivos. A estos factores se suman elementos contextuales, como el entorno comunitario y la violencia en los lugares donde viven los usuarios, el clima escolar y las expectativas sociales hacia el rol docente.

El estudio logró cumplir el objetivo general de validar participativamente una estrategia de prevención de violencia tipo II en contextos escolares, integrando la perspectiva de trabajadores, directivos, apoderados y representantes de la comunidad. La estrategia resultante constituye una herramienta práctica y flexible, capaz de adaptarse a distintas realidades educativas y de fortalecer el Sistema de Seguridad y Salud en el Trabajo en el sector.

Su diseño participativo, sustentado en evidencia científica y validado por actores clave del sistema escolar, permite contar con una herramienta práctica, adaptable distintas realidades de los establecimientos educacionales. Lejos de centrarse únicamente en la capacitación individual, el modelo propone una estrategia integral que incluye dimensiones organizacionales, normativas y relacionales, con foco en la corresponsabilidad institucional.

La validación del modelo en una comunidad educativa permitió constatar su pertinencia, utilidad y viabilidad. Las observaciones recogidas en la etapa de validación, enriquecieron la propuesta, asegurando su aplicabilidad en contextos reales y diversos. Esta experiencia demostró, además, la disposición de las comunidades educativas a involucrarse activamente en procesos de mejora que favorezcan ambientes de trabajo más seguros y saludables.

Considerando lo anterior, es importante destacar que el modelo desarrollado constituye principalmente una estrategia y un marco conceptual. No obstante, se hace necesario avanzar hacia el diseño de herramientas e instrumentos operativos que permitan acompañar de manera efectiva los procesos de formación y supervisión, los cuales son, justamente, los que requieren un mayor soporte instrumental para su implementación y sostenibilidad en el tiempo.

Con todo, para seguir avanzando en el desarrollo de culturas preventivas en el ámbito educativo, resulta necesario reconocer las limitaciones de este estudio y proyectar futuras acciones. En primer lugar, cabe señalar que si bien la investigación se construyó con una amplia participación de trabajadores de la educación, la mayoría de los informantes fueron docentes de establecimientos públicos, lo que puede

influir en la caracterización del fenómeno. En consecuencia, se requiere ampliar el alcance hacia establecimientos con distintos tipos de sostenedores y validar el modelo en escenarios educativos más diversos.

Asimismo, es fundamental avanzar desde una lógica centrada en el levantamiento de conocimientos hacia procesos de investigación, desarrollo e innovación (I+D+i). Esto implica no solo generar evidencia, sino también pilotear, ajustar y aplicar la propuesta en contextos reales, de manera que se consolide como una herramienta efectiva y transferible para la prevención de la violencia tipo II en la educación. Por lo anterior, se recomienda avanzar en la postulación de proyectos de ANID y otras agencias para escalar este modelo y lograr resultados concretos a mayor escala.

Finalmente, contar con una herramienta como la Guía de Prevención de la Violencia contra los funcionarios de la Educación, desarrollada a partir de este proyecto, resulta fundamental para avanzar en el fortalecimiento del Sistema de Seguridad y Salud en el Trabajo en el sector educativo. La prevención de la violencia no solo protege a quienes enseñan, cuidan y forman, sino que también contribuye a mejorar la calidad de la educación, fortalecer el compromiso profesional y garantizar el derecho de todos y todas a trabajar en condiciones dignas y seguras.

IX. REFERENCIAS

- Al Afreed, F. M., Lane, T. J., & Gray, S. E. (2022). Work-related injuries in the Australian education sector: A retrospective cohort study. *Injury*, 53(12), 3962–3969. <https://doi.org/10.1016/j.injury.2022.09.046>
- Baker-Henningham, H., Scott, Y., Bowers, M., & Francis, T. (2019). Evaluation of a violence-prevention programme with jamaican primary school teachers: A cluster randomised trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(15). <https://doi.org/10.3390/ijerph16152797>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, 29(3), 107–115. <https://doi.org/10.5093/tr2013a16>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bass, B. I., Cigularov, K. P., Chen, P. Y., Henry, K. L., Tomazic, R. G., & Li, Y. (2016). The effects of student violence against school employees on employee burnout and work engagement: The roles of perceived school unsafety and transformational leadership. *International Journal of Stress Management*, 23(3), 318–336. <https://doi.org/10.1037/str0000011>
- Becker, K. L., & Kassouf, A. L. (n.d.). *Códigos JEL K42; D71; C25*. <https://doi.org/10.1590/0103-6351/2591>
- Benbenishty, R., Astor, R. A., López, V., Bilbao, M., & Ascorra, P. (2019). Victimization of teachers by students in Israel and in Chile and its relations with teachers' victimization of students. *Aggressive Behavior*, 45(2), 107–119. <https://doi.org/10.1002/ab.21791>
- Boris, E. (2022). From Sexual Harassment to Gender Violence at Work: The ILO's Road to Convention #190. *Labor*, 19(1), 109–131. <https://doi.org/10.1215/15476715-9475758>

- Bounds, C., & Jenkins, L. N. (2016). Teacher-Directed Violence in Relation to Social Support and Work Stress. *Contemporary School Psychology, 20*(4), 336–344. <https://doi.org/10.1007/s40688-016-0091-0>
- Brasileira, R., Ocupacional, S., & Garcia, L. P. (2023). Violence and harassment at work: expectations regarding the ratification of ILO Convention 190 by Brazil. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, 48*, eedf11. <https://doi.org/10.1590/2317-6369/00223EN2023V48EEDFL1>
- Calderon-Orellana, M., Díaz-Bórquez, D., & Calderón, P. (2025). Client Violence Against Educational Workers: A Systematic Review. In *Education Sciences* (Vol. 15, Issue 4). Multidisciplinary Digital Publishing Institute (MDPI). <https://doi.org/10.3390/educsci15040415>
- Çetin, Z., Özözen Danacı, M., & Kuzu, A. (2020). The effect of psychological violence on preschool teachers' perceptions of their performance. *South African Journal of Education, 40*(1), 1–11. <https://doi.org/10.15700/saje.v40n1a1738>
- Choi, B. (2021). Cycle of Violence in Schools: Longitudinal Reciprocal Relationship Between Student's Aggression and Teacher's Use of Corporal Punishment. *Journal of Interpersonal Violence, 36*(3–4), 1168–1188. <https://doi.org/10.1177/0886260517741627>
- Civilotti, C., Berlanda, S., & Iozzino, L. (2021). Hospital-Based Healthcare Workers Victims of Workplace Violence in Italy: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health 2021, Vol. 18, Page 5860, 18*(11), 5860. <https://doi.org/10.3390/IJERPH18115860>
- Colligan, T. W., & Higgins, E. M. (2006). Workplace stress: Etiology and consequences. *Journal of Workplace Behavioral Health, 21*(2), 89–97. https://doi.org/10.1300/J490v21n02_07
- Daude, C., & Robano, V. (2015). On intergenerational (im)mobility in Latin America. *Latin American Economic Review, 24*(1), 9. <https://doi.org/10.1007/s40503-015-0030-x>

- De Cordova, F., Berlanda, S., Pedrazza, M., & Fraizzoli, M. (2019). Violence at School and the Well-Being of Teachers. The Importance of Positive Relationships. *Frontiers in Psychology, 10*(AUG). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01807>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachrei, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499–512.
- Díaz Berr, X., Cardarelli, A. M., Pablo, J., Cifuentes, T., Poblete, C. V., & Schwarze, D. C. (2015). *Validación del inventario de violencia y acoso psicológico en el trabajo —IVAPT-PANDO— en tres ámbitos laborales chilenos*. www.cienciaytrabajo.cl
- Díaz, X., Mauro Cardarelli, A., Villarroel Poblete, C., Toro Cifuentes, J. P., & Campos Schwarze, D. (2018). Elaboración y Validación de un Instrumento para la Medición de la Violencia Laboral Externa y sus Factores de Riesgo en Población de Trabajadores y Trabajadoras Chileno/as. *Ciencia & Trabajo, 20*(62), 61–69. <https://doi.org/10.4067/s0718-24492018000200061>
- Dopelt, K., Davidovitch, N., Stupak, A., Ayun, R. Ben, Eltsufin, A. L., & Levy, C. (2022). Workplace Violence against Hospital Workers during the COVID-19 Pandemic in Israel: Implications for Public Health. *International Journal of Environmental Research and Public Health 2022, Vol. 19, Page 4659, 19*(8), 4659. <https://doi.org/10.3390/IJERPH19084659>
- Galdames, A. M., & Pezoa, C. (2016). *región metropolitana de Chile Violence towards secondary school teachers in the Metropolitan region of Chile*. 155–172.
- Giovanna Gianturco. (2005). *L'intervista qualitativa: dal discorso al testo scritto: Vol. unico* (p. 206). ITA. <https://iris.uniroma1.it/handle/11573/180733>
- Guix Oliver, J. (2008). El análisis de contenidos: ¿qué nos están diciendo? *Revista de Calidad Asistencial, 23*(1), 26–30. [https://doi.org/10.1016/S1134-282X\(08\)70464-0](https://doi.org/10.1016/S1134-282X(08)70464-0)
- Hanson, L. L. M., Pentti, J., Nordentoft, M., Xu, T., Rugulies, R., Madsen, I. E. H., Conway, P. M., Westerlund, H., Vahtera, J., Ervasti, J., Batty, G. D., & Kivimäki, M. (2023). Association of

workplace violence and bullying with later suicide risk: a multicohort study and meta-analysis of published data. *The Lancet Public Health*, 8(7), e494–e503. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(23\)00096-8](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(23)00096-8)

Hoel, H., Sparks, K., & Cooper, C. L. (2001). The cost of violence/stress at work and the benefits of a violence/stress-free working environment. *Geneva: International Labour Organization*, 1–81. http://www.lex.unict.it/eurolabor/documentazione/oil/rapporti/cost_violence_stress.pdf

Holt, A., & Birchall, J. (2023). Student violence towards teaching assistants in UK schools: a case of gender-based violence. *Gender and Education*, 35(1), 53–68. <https://doi.org/10.1080/09540253.2022.2142532>

Iguodala-Cole, H. (2024). Examining C190 ratification and its impact on gender mainstreaming for workplace equality in Nigeria. *Article in Integrity Journal of Arts and Humanities*. <https://doi.org/10.31248/IJAH2024.127>

Kim, J., & Ko, Y. (2022). Perceived Discrimination and Workplace Violence among School Health Teachers: Relationship with School Organizational Climate. *Journal of Korean Academy of Community Health Nursing*, 33(4), 432. <https://doi.org/10.12799/jkachn.2022.33.4.432>

Lamothe, J., Couvrette, A., Lebrun, G., Yale, G., Roy, C., Guay, S., & Geoffrion, S. (2018). Violence against child protection workers: A study of workers' experiences, attributions, and coping strategies. *Child Abuse and Neglect*, 81, 308–321. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.04.027>

Littlechild, B., Hunt, S., Goddard, C., Cooper, J., Raynes, B., & Wild, J. (2016). The Effects of Violence and Aggression From Parents on Child Protection Workers' Personal, Family, and Professional Lives. *SAGE Open*, 6(1), 1–12. <https://doi.org/10.1177/2158244015624951>

Longobardi, C., Fabris, M. A., Badenes-Ribera, L., Martinez, A., & McMahon, S. D. (2019). Prevalence of Student Violence Against Teachers: A Meta-Analysis. *Psychology of Violence*, 9(6), 596–610. <https://doi.org/10.1037/vio0000202>

- López, V., Benbenishty, R., Astor, R. A., Ascorra, P., & González, L. (2020). Teachers victimizing students: Contributions of student-to-teacher victimization, peer victimization, school safety, and school climate in Chile. *American Journal of Orthopsychiatry*, *90*(4), 432–444. <https://doi.org/10.1037/ort0000445>
- Magnavita, N., Di Stasio, E., Capitanelli, I., Lops, E. A., Chirico, F., & Garbarino, S. (2019). Sleep Problems and Workplace Violence: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Neuroscience*, 13–997. <https://doi.org/10.3389/fnins.2019.00997>
- Mangena, M. C., & Matlala, S. F. (2023). Teachers' Lived Experiences of Workplace Violence and Harassment Committed by Learners from Selected High Schools in Limpopo Province, South Africa. *Healthcare*, *11*(18), 2602. <https://doi.org/10.3390/healthcare11182602>
- Maring, E. F., & Koblinsky, S. A. (2013). Teachers' Challenges, Strategies, and Support Needs in Schools Affected by Community Violence: A Qualitative Study. *Journal of School Health*, *83*(6), 379–388. <https://doi.org/10.1111/josh.12041>
- Martin, D., Mackenzie, N., & Healy, J. (2013). Balancing risk and professional identity, secondary school teachers' narratives of violence. *Criminology & Criminal Justice*, *13*(4), 398–414. <https://doi.org/10.1177/1748895812454859>
- Martínez-Usarralde, M. J., Gil-Salom, D., & Macías-Mendoza, D. (2019). Revisión sistemática de responsabilidad social universitaria y aprendizaje servicio: Análisis para su institucionalización. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *24*(80), 149–172. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000100149&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- McMahon, S. D., Peist, E., Davis, J. O., Bare, K., Martinez, A., Reddy, L. A., Espelage, D. L., & Anderman, E. M. (2020). Physical aggression toward teachers: Antecedents, behaviors, and consequences. *Aggressive Behavior*, *46*(1), 116–126. <https://doi.org/10.1002/AB.21870>

- Melanda, F. N., Dos Santos, H. G., Salvagioni, D. A. J., Mesas, A. E., González, A. D., & De Andrade, S. M. (2018). Physical violence against schoolteachers: an analysis using structural equation models. *Cadernos de Saude Publica*, *34*(5). <https://doi.org/10.1590/0102-311X00079017>
- Melanda, F. N., Salvagioni, D. A. J., Mesas, A. E., González, A. D., & de Andrade, S. M. (2021). Recurrence of Violence Against Teachers: Two-Year Follow-Up Study. *Journal of Interpersonal Violence*, *36*(17–18), NP9757–NP9776. <https://doi.org/10.1177/0886260519861659>
- Mento, C., Silvestri, M. C., Bruno, A., Muscatello, M. R. A., Cedro, C., Pandolfo, G., & Zoccali, R. A. (2020). Workplace violence against healthcare professionals: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, *51*, 101381. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101381>
- Moon, B., & McCluskey, J. (2020a). An Exploratory Study of Violence and Aggression Against Teachers in Middle and High Schools: Prevalence, Predictors, and Negative Consequences. *Journal of School Violence*, *19*(2), 122–137. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1540010>
- Moon, B., & McCluskey, J. (2020b). An Exploratory Study of Violence and Aggression Against Teachers in Middle and High Schools: Prevalence, Predictors, and Negative Consequences. *Journal of School Violence*, *19*(2), 122–137. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1540010>
- Moon, B., Morash, M., & McCluskey, J. (2021). Student Violence Directed Against Teachers: Victimized Teachers' Reports to School Officials and Satisfaction With School Responses. *Journal of Interpersonal Violence*, *36*(13–14), NP7264–NP7283. <https://doi.org/10.1177/0886260519825883>
- Netshitangani, T. (2019). Voices of Teachers on School Violence and Gender in South African Urban Public Schools. *Journal of Reviews on Global Economics*, *8*, 21–29. <https://doi.org/10.6000/1929-7092.2019.08.03>
- NIOSH. (2020). *Types of Workplace Violence*. https://wwwn.cdc.gov/WPVHC/Nurses/Course/Slide/Unit1_5

- Notelaers, G., & Einarsen, S. (2013). The world turns at 33 and 45: Defining simple cutoff scores for the Negative Acts Questionnaire–Revised in a representative sample. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 22*(6), 670–682. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2012.690558>
- Olivier, E., Janosz, M., Morin, A. J. S., Archambault, I., Geoffrion, S., Pascal, S., Goulet, J., Marchand, A., & Pagani, L. S. (2021). Chronic and Temporary Exposure to Student Violence Predicts Emotional Exhaustion in High School Teachers. *Journal of School Violence, 20*(2), 195–211. <https://doi.org/10.1080/15388220.2021.1875841>
- OMS. (2024). *www.who.int*. Violencia y Acoso. <https://www.who.int/es/tools/occupational-hazards-in-health-sector/violence-harassment>
- Organización Internacional del Trabajo. (2019). *C190 - Convenio sobre la violencia y el acoso*. https://labordoc.ilo.org/discovery/fulldisplay?docid=alma995018392802676&context=L&vid=41ILO_INST:41ILO_V1&lang=es&search_scope=ALL_ILO&adaptor=Local%20Search%20Engine&isFrbr=true&tab=Everything&query=any,contains,995018392802676&sortby=date_d&facet=frbrgroupid,include,9049366647021555452&offset=0
- Palma, A., Ansoleaga, E., & Ahumada, M. (2018). Violencia laboral en trabajadores del sector salud: revisión sistemática. *Revista Médica de Chile, 146*(2), 213–222. <https://doi.org/10.4067/s0034-98872018000200213>
- Palma Contreras, A., Ahumada Muñoz, M., & Ansoleaga Moreno, E. (2018). How do Chilean workers cope with the workplace violence? *Psicoperspectivas, 17*(3), 1–13. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue3-fulltext-1288>
- Política Nacional de Convivencia Educativa (2024). <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/convivencia-escolar/>

- Ramacciati, N., Cecagnoli, A., Addey, B., Lumini, E., & Rasero, L. (2016). Interventions to reduce the risk of violence toward emergency department staff: current approaches. *Open Access Emergency Medicine*, 8, 17. <https://doi.org/10.2147/OAEM.S69976>
- Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I., & Donoso-González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? *Bordón. Revista de Pedagogía*, 74(3), 51–66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>
- Schofield, K. E., Ryan, A. D., & Stroinski, C. (2019). Student-inflicted injuries to staff in schools: Comparing risk between educators and non-educators. *Injury Prevention*, 25(2), 116–122. <https://doi.org/10.1136/injuryprev-2017-042472>
- Schofield, K. E., Ryan, A. D., & Stroinski, C. (2022). Risk factors for occupational injuries in schools among educators and support staff. *Journal of Safety Research*, 80, 67–77. <https://doi.org/10.1016/j.jsr.2021.11.008>
- Schultes, M. T., Stefanek, E., van de Schoot, R., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2015). Measuring Implementation of a School-Based Violence Prevention Program. *Https://Doi.Org/10.1027/2151-2604/A000165*, 222(1), 49–57. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/A000165>
- Shields, N., Nadasen, K., & Hanneke, C. (2015). Teacher Responses to School Violence in Cape Town, South Africa. *Journal of Applied Social Science*, 9(1), 47–64. <https://doi.org/10.1177/1936724414528181>
- Sicora, A., Nothdurfter, U., Rosina, B., & Sanfelici, M. (2022). Service user violence against social workers in Italy: Prevalence and characteristics of the phenomenon. *Journal of Social Work*, 22(1), 255–274. <https://doi.org/10.1177/14680173211009188>
- Smith, Y., Colletta, L., & Bender, A. E. (2021). Client Violence Against Youth Care Workers: Findings of an Exploratory Study of Workforce Issues in Residential Treatment. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(5–6), 1983–2007. <https://doi.org/10.1177/0886260517743551>

- Stevenson, D. J., Neill, J. T., Ball, K., Smith, R., & Shores, M. C. (2022). How do preschool to year 6 educators prevent and cope with occupational violence from students? *Australian Journal of Education*, *66*(2), 154–170. <https://doi.org/10.1177/00049441221092472>
- Tarablus, T., & Yablon, Y. B. (2023). Teachers' Willingness to Seek Help for Violence Against Them: The Moderating Effect of Teachers' Seniority. *Journal of Interpersonal Violence*, *38*(19–20), 10703–10722. <https://doi.org/10.1177/08862605231175518>
- Tavares, P. A., & Pietrobon, F. C. (2016). Fatores associados à violência escolar: Evidências para o estado de são paulo. *Estudos Economicos*, *46*(2), 471–498. <https://doi.org/10.1590/0101-416146277ptf>
- Tiesman, H., Konda, S., Hendricks, S., Mercer, D., & Amandus, H. (2013). Workplace violence among Pennsylvania education workers: Differences among occupations. *Journal of Safety Research*, *44*(1), 65–71. <https://doi.org/10.1016/j.jsr.2012.09.006>
- Varela, J. J., Melipillán, R., González, C., Letelier, P., Massis, M. C., & Wash, N. (2021). Community and school violence as significant risk factors for school climate and bonding of teachers in Chile: A national hierarchical multilevel analysis. *Journal of Community Psychology*, *49*(1), 152–165. <https://doi.org/10.1002/jcop.22470>
- Wilson, C. M., Douglas, K. S., & Lyon, D. R. (2011). Violence against teachers: Prevalence and consequences. *Journal of Interpersonal Violence*, *26*(12), 2353–2371. <https://doi.org/10.1177/0886260510383027>
- Won, S.-D., & Chang, E. J. (2020). The Relationship Between School Violence-Related Stress and Quality of Life in School Teachers Through Coping Self-Efficacy and Job Satisfaction. *School Mental Health*, *12*(1), 136–144. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09336-y>
- Yang, Y., Qin, L., & Ning, L. (2021). School Violence and Teacher Professional Engagement: A Cross-National Study. *Frontiers in Psychology*, *12*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.628809>

X. ANEXOS

Anexo 1: Artículo de divulgación científica publicado

Calderon-Orellana, M., Díaz-Bórquez, D., & Calderón, P. (2025). Client Violence Against Educational Workers: A Systematic Review. *Education Sciences*, 15(4), 415.

Systematic Review

Client Violence Against Educational Workers: A Systematic Review

Magdalena Calderon-Orellana ^{1,2}, Daniela Díaz-Bórquez ^{3,*} and Pedro Calderón ¹

¹ School of Social Work, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago 8331150, Chile; mcaldero@uc.cl (M.C.-O.); gloverbalizacion@gmail.com (P.C.)

² Department of Social Work, Universidad de Concepción, Concepción 4070386, Chile

³ School of Social Work, Universidad Santo Tomás, Valdivia 5090000, Chile

* Correspondence: ddborquez@gmail.com

Abstract: Client-initiated workplace violence in educational settings is a global issue affecting both teaching and non-teaching employees, such as instructional assistants, counselors, and administrators, among other school workers. Although studies on violence in educational settings have primarily focused on students, there has been growing interest in examining violence against teachers and, more recently, against teaching assistants and other educational professionals. This systematic review aims to analyze studies from diverse educational settings to examine the characteristics, causes, effects, and coping strategies associated with violence perpetrated by students, parents, or guardians, with the goal of informing and advancing prevention strategies. Following the PRISMA 2020 guidelines, a systematic literature review was conducted, analyzing studies across various educational environments to examine the characteristics, causes, effects, and coping strategies of violence perpetrated by students, parents, or guardians. This review revealed a significant prevalence of physical, psychological, and verbal assaults. However, most studies originated from Anglo-Saxon contexts, limiting their generalizability to diverse cultural and educational settings. The lack of research in other languages and in underrepresented regions highlights critical gaps in understanding this issue globally. The revision conclude that workplace violence in educational settings demands urgent and comprehensive responses involving all stakeholders. Implementing targeted prevention strategies and fostering a culture of respect are essential to ensure safe and healthy learning environments.

Keywords: educational workers; client violence; literature review; prevention strategies



Academic Editor: Eila Jeronen

Received: 24 December 2024

Revised: 14 March 2025

Accepted: 20 March 2025

Published: 26 March 2025

Citation: Calderon-Orellana, M., Díaz-Bórquez, D., & Calderón, P. (2025). Client Violence Against Educational Workers: A Systematic Review. *Education Sciences*, 15(4), 415. <https://doi.org/10.3390/educsci15040415>

Copyright: © 2025 by the authors. Licensee MDPI, Basel, Switzerland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

1. Introduction

External workplace violence refers to direct exposure to negative, systematic, and prolonged behaviors at work (Notelaers & Einarsen, 2013). When external violence is perpetrated by a client or user of an organization, it is classified as client violence (NIOSH, 2020). Workplace violence, in all its forms, has been recognized as a global issue that continues to rise and has severe effects on individuals and organizations (Palma Contreras et al., 2018). Specifically, client violence has been defined as a public health issue (Díaz Berr et al., 2015) due to its prevalence (Sicora et al., 2022) and its negative impacts (Mento et al., 2020).

Client violence, characterized by the existence of a professional relationship between the perpetrator and the worker, typically occurs during the exchange of goods and services (Díaz et al., 2018). This form of violence is particularly prevalent in the health and education sectors, due to the unique relationship between workers and users (Magnavita et al., 2019).

Although studies on violence in educational settings have primarily focused on students (Benbenishty et al., 2019), there has been growing interest in examining violence against teachers, and, more recently, against teaching assistants and other educational professionals¹ (Holt & Birchall, 2023). Evidence suggests that violence is widespread among workers in the education sector, with higher risks for teaching assistants, women, and younger workers. Moreover, this violence significantly impacts workers, organizations, and the broader educational community (Longobardi et al., 2019; Schofield et al., 2022).

While research on violence against educational workers has progressed, prevention efforts have predominantly been developed from the perspective of the school climate (Baker-Henningham et al., 2019; Schultes et al., 2015). School climate, understood as the set of interactions and relationships within the educational community, is not only a key focus of educational policies but also a learning objective for academic development (Política Nacional de Convivencia Educativa, 2024). Within this framework, violence against workers is addressed as an educational policy issue, but remains overlooked as a health concern, similar to other social services such as healthcare and caregiving, where violence is often justified as an inherent part of the job (Lamothe et al., 2018). Consequently, there is limited evidence on the specific practices and plans for preventing client violence in this context.

Building upon this problem, this study seeks to answer the following research question: what are the characteristics, causes, effects, and coping strategies of client violence in educational settings when students, parents, or guardians perpetrate the aggression? This question aims to identify not only the factors that contribute to the occurrence of this phenomenon but also the tools available that are necessary to address its consequences.

This study is crucial because it addresses a significant gap in the literature driven by the limited information available on preventive actions against client-initiated violence in educational settings. By systematically exploring the elements related to client violence in the educational context and considering its implications as a public health issue, this review seeks to generate evidence that informs the design of comprehensive prevention strategies.

2. Materials and Methods

To meet the study's objectives, a systematic literature review was conducted following the PRISMA 2020 guidelines (Page et al., 2021). The PRISMA checklist was followed to ensure transparency and rigor in the review process.

As a preliminary step, the review involved identifying key concepts related to the main terms used in the literature on this topic. This process was carried out through multiple searches and iterations. The primary sources for document collection included websites and international journal databases, such as ProQuest, WOS, and SCOPUS. Once the relevant topics and keywords associated with violence against teachers and other educational workers were identified, a systematic review of the literature was performed. This approach aligned with the aim of addressing a specific and focused research question using prior studies (Martínez-Usarralde et al., 2019).

The review focused on identifying publications that reported research on violence against educational workers. Searches were conducted using three databases—WoS, SCOPUS, and ProQuest—and included articles in both English and Spanish published between 2013 and 2023 that contained the identified keywords in their titles.

The search targeted key concepts that were classified into three categories:

- (a) To identify workers experiencing violence: terms such as “teacher” OR “educators” OR “school employees” OR “school workers” OR “education workers” OR “education employees” were used.

- (b) To identify the locations where violence occurs: keywords like “school” OR “high school” OR “middle school” OR “preschool” OR “special education” OR “classroom” were employed.
- (c) To determine the type of violence: concepts such as “violence” OR “workplace violence” OR “client violence” OR “type 2 violence” were used.

Following these criteria, an initial total of 122 articles were identified. After removing 35 duplicates, the remaining articles underwent a selection process based on their titles and abstracts. This work was carried out by two researchers who worked independently. Subsequently, collective review sessions were conducted to align the criteria and procedures, and all decisions were double-checked by the project director.

A total of 67 articles were excluded for not meeting the criteria, either because they were not empirical studies or they were unrelated to client violence. Ultimately, 20 articles were systematically reviewed.

The data analysis was conducted in two stages: First, each article was independently reviewed and analyzed by two researchers using content analysis. In the second stage, the findings were cross-checked and synthesized collectively to ensure consistency and reliability. Figure 1 describes the procedure.

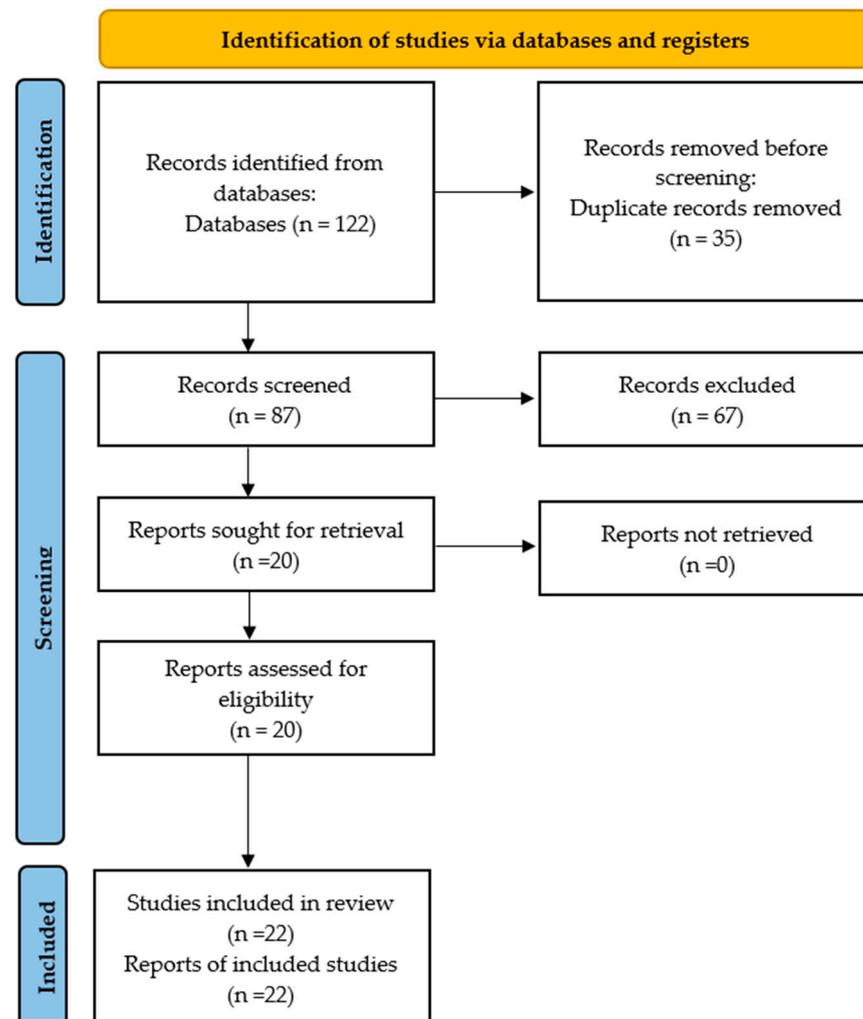


Figure 1. Procedure for literature review.

3. Results

The review yielded twenty-two articles, which are presented in Table 1.

Table 1. Literature review results.

References	Country	Article's Aim	Methodology	Participants or Sample	Results
Bass et al. (2016)	United States	Analyze the role of safety perceptions and leadership in the relationship between client violence, burnout, and work engagement.	Quantitative design	728 school employees	External client violence is related to burnout and work engagement through the perception of insecurity. High transformational leadership negates the effect of client violence on employees' perception of insecurity or work engagement.
Bounds and Jenkins (2016)	United States	Examine differences in teacher victimization and its relationship with stress.	Quantitative design	117 school teachers	Verbal aggression is the most common type. Teachers in urban environments report more violence and stress, while suburban teachers report higher levels of work-related distress.
Çetin et al. (2020)	Turkey	Examine the effects of mobbing on performance.	Quantitative design	698 preschool teachers	Psychological violence from students towards teachers is related to teacher performance. Psychological violence affects women, those with less experience, and those with more postgraduate years.
Choi (2021)	South Korea	Examine the relationship between student aggression against teachers and corporal punishment by teachers.	Quantitative design	4051 secondary school students	Results reveal that student aggression leads to corporal punishment by teachers, and corporal punishment by teachers leads to student aggression.
De Cordova et al. (2019)	Italy	Describe teachers' ability to cope with client violence and develop a more resilient mindset.	Quantitative design	475 teachers	Teachers can experience work well-being even before facing aggression. Support from leaders and colleagues fosters well-being. Women seem to be more affected by aggressive behavior.
Kim and Ko (2022)	South Korea	Identify the relationship between the school climate and discrimination and workplace violence.	Quantitative design	350 health school teachers	The school organizational climate is related to workplace violence and perceived discrimination. Subcomponents related to discrimination include the level of interrelation and compensation, and those related to violence are interrelation and autonomy.
Mangena and Matlala (2023)	South Africa	Explore the experiences of teachers who have been victims of violence and harassment by students.	Phenomenological interpretative design	Eleven teachers	Students may commit acts of violence towards teachers when they perceive that there will be no consequences. Workplace violence affects teachers' health and performance, causing some to feel humiliated and demotivated. Preventing violence includes the participation of the Teachers' Council, social workers, psychologists, and reducing class sizes.
Maring and Koblinsky (2013)	United States	Examine the challenges, strategies, and support needs of teachers in schools affected by community violence.	Qualitative design	Twenty teachers	Teachers adopt coping strategies at the individual, family, school, and community levels. Resilience strategies such as prayer and seeking support are prominent, but avoidance strategies are also used. Benefits are observed from implementing peer mediation programs and using professional counselors to address trauma related to student and teacher violence.

Table 1. Cont.

References	Country	Article's Aim	Methodology	Participants or Sample	Results
Martin et al. (2013)	England	Examine secondary teachers' conceptions of workplace violence.	Qualitative design	Four school principals and thirty-seven teachers	Broader definitions of violence help to inform about the experiences teachers perceive as violent. Teachers often understand young people, believing that low-level violence is part of the job. Fear is observed, and teachers avoid conflicts. Teachers use other identities to appear brave and gain confidence to potentially confront violent situations.
Melanda et al. (2021)	Brazil	Identify individual and work-related factors associated with psychological violence against teachers.	Quantitative study	789 teachers	A total of 64.1% of teachers report at least one event of psychological violence (PV). Poor relationships with superiors or students and having suffered physical violence at school are associated with PV, as is age (inverse relationship) and violence outside school.
Moon and McCluskey (2020)	United States	Investigate the prevalence of teacher victimization and its negative consequences.	Quantitative cross-sectional methodology	1628 teachers	Less severe victimization is most common. Victimization is not related to gender, except in that female teachers are more likely to report sexual harassment. Teachers in special education and middle school are more likely to report all types of victimization. Teachers' uncertain behavior is related to all victimizations except physical aggression. Less experience is related to a higher risk of victimization. Physical aggression has a negative impact on job performance.
Moon et al. (2021)	United States	Investigate the victimization reported to school authorities and their responses to teacher victimization related to client violence.	Quantitative design	1628 teachers	Those who experience physical aggression are more likely to report it. Reports to school authorities are high, but less than 50% of victimizations are reported to the police. More than half of those who report incidents are dissatisfied or very dissatisfied with the responses of school authorities. Satisfaction is related to teachers' experience, if the response involves disciplining the offending students, the severity, the presence of one or several offending students, and teachers' relationships with the offenders.
Netshitangani (2019)	South Africa	Examine how principals and educators experience and address client violence in schools.	Qualitative design	Four schools	School violence is a male and female phenomenon, although young men are seen as the main protagonists. Some female educators, especially younger ones, feel more insecure than their male counterparts and indicate they rely on male educators for their safety, trusting that they can help them handle violent incidents at school. When feeling intimidated, female educators tend to ignore incidents.
Olivier et al. (2021)	Canada	Investigate the link between client violence, emotional burnout, and the mediating role of belonging and school safety.	Quantitative design	2072 teachers	Chronic levels of exposure to elevated levels of student aggression and high levels of direct victimization are associated with greater burnout. Aggression between students leads to higher emotional burnout through a decrease in perceptions of safety.

Table 1. Cont.

References	Country	Article's Aim	Methodology	Participants or Sample	Results
Shields et al. (2015)	South Africa	Investigate the psychological impact of school violence on educators.	Qualitative design	Seventeen participants	Teachers experience negative emotions when experiencing student violence. A positive attitude toward corporal punishment is observed, especially among men. Teachers believe they are discouraged from intervening by limiting physical responses and that they have no involvement in decision-making.
Stevenson et al. (2022)	Australia	Describe sexual violence directed at educators and identify coping strategies	Mixed design	369 public primary school staff	A total of 60% of respondents report abusive language, 42% physical aggression, and 43% experiencing other threatening behavior at least once a week. The most effective prevention strategies are the educator's response to the threat, focusing on student needs, collaborating, and using background knowledge. The most effective coping strategies are informational sessions, self-care, and workplace support. The most helpful sources of support are workplace colleagues, partners, school leaders, and friends.
Tarabulus and Yablon (2023)	Israel	Analyze the effect of school climate between victimization and help-seeking behavior	Cross-sectional quantitative design	233 Israeli teachers	A negative correlation is observed between victimization and willingness to seek help from colleagues or school leadership, which becomes stronger in more experienced teachers and those with higher general pedagogical competence standards.
Varela et al. (2021)	Chile	Examine the consequences of school climate, community, and school violence towards teachers on teachers' relationship with the school	Quantitative design with multilevel analysis	5733 teachers	Being a victim of school violence, perceptions of the school climate, and community violence impact teachers' relationship with their schools. Teachers who report being victims of violence show job dissatisfaction and intentions to leave, affecting their commitment to stay.
Won and Chang (2020)	South Korea	Explore the relationship between school violence against teachers, stress, self-efficacy to cope with it, job satisfaction, and teachers' quality of life	Quantitative design	528 teachers	Stress related to school violence towards teachers negatively predicts their quality of life through coping self-efficacy and job satisfaction.
Yang et al. (2021)	United States, England, South Korea, and Mexico	Understand the relationship between client violence and teachers' professional commitment, and the role of teachers' self-efficacy and school climate	Quantitative design	Teachers: 1857 in the U.S., 2825 in South Korea, 2496 in England, and 3138 in Mexico	The negative effect of school violence on teachers' professional commitment is mediated by teachers' self-efficacy. The negativity of violence is alleviated by increasing participation among stakeholders and improving teacher-student relationships. The impact of school violence on professional commitment is slightly more adverse in the United States than in England or South Korea, and the impact is less adverse in Mexico. Greater participation among stakeholders and positive relationships contribute to reducing teachers' exposure to school violence.

The systematic review included 20 articles analyzing the various realities in different countries: the United States (6), South Africa (3), South Korea (4), Chile (1), Israel (1), Canada (1), Australia (1), Brazil (1), England (2), Turkey (1), Mexico (1), and Italy (1).

Although all the selected articles were related to perceived violence experienced by educational workers, the research themes of the selected papers also referred to levels of teacher victimization, sexual violence, corporal punishment, psychological violence, community violence, help-seeking behavior, and the relationship between violence, stress/burnout, and work engagement.

3.1. Regarding the Presence and Intensity of Violence

The literature review showed that community violence and school violence towards teachers are common. Specifically, the literature indicated that the types of violence towards teachers include physical violence and psychological violence (Bounds & Jenkins, 2016; Çetin et al., 2020; Choi, 2021; Melanda et al., 2021; Moon et al., 2021; Stevenson et al., 2022).

More specifically, the study by Bounds and Jenkins (2016) found that in the United States, obscene comments were the most common form of violence directed at teachers, compared to obscene gestures, bullying, obscene graffiti, damage to personal property, throwing objects, physical attacks, cyberbullying, theft of personal property, and weapon use. These results align with those observed in Australia, where Stevenson et al. (Stevenson et al., 2022) confirmed that 60% of respondents reported verbal assaults, 42% reported physical aggression, and 43% experienced other threatening behaviors from students.

This confirms what Moon and McCluskey (2020) pointed out, that less severe victimizations are the most common (e.g., verbal abuse and aggression without physical contact).

In terms of frequency, the study by Melanda et al. (2018) observed that in Brazil, more than half of teachers reported at least one event of psychological violence.

3.2. Regarding Background Factors or Causes of Violence

Although the studies did not establish causal relationships due to methodological limitations or because it was not the study's objective, several investigations highlighted certain relationships.

First, numerous studies emphasized the relationship between specific demographic characteristics and victimization. For example, the literature identified that teachers working in urban environments reported more violence than those in suburban or rural areas (Bounds & Jenkins, 2016), as well as teachers with less experience (Çetin et al., 2020).

Regarding gender, a study in Italy observed that women seemed to be more affected by violent behaviors (De Cordova et al., 2019), and in South Africa, it was noted that women, especially young women, felt more unsafe than their male counterparts (Netshitangani, 2019). Similarly, in Turkey, it was confirmed that female teachers were more affected by violence (Çetin et al., 2020). In other contexts, such as the United States, where most studies have been conducted, victimization was not linked to gender, except in that female teachers were more likely to report sexual harassment (Moon et al., 2021).

Thus, while it is not possible to claim that gender causes violence, it can be argued that the phenomenon affects men and women differently.

Regarding other background factors of violence from students and their families, the school climate and its dimensions have been referenced. A relationship has been observed between violence and security, and the community environment, academic environment, and institutional environment dimensions have been referenced (Tarabulus & Yablon, 2023). Similarly, interactions, compensation, and autonomy are linked to violence (Kim & Ko, 2022).

In terms of background factors, an interesting finding in South Korea was that corporal punishment by teachers provoked student aggression. This was significant as it described

the cyclical nature of violence, with a reciprocal relationship between student aggression and the use of corporal punishment by teachers, rather than positing unidirectional effects (Choi, 2021).

Additionally, it has been observed that a student may commit acts of violence against a teacher if they are aware that there will be no repercussions due to legal and professional expectations regarding teacher behavior (Mangena & Matlala, 2023).

3.3. Regarding Consequences or Effects of Violence

It has been established by Yang et al. (2021) that the vast majority of studies on school violence have focused on its harmful consequences for students. Little evidence exists regarding the effects on teachers, and even less for educational staff in general.

According to the literature, violence negatively affects teachers' performance (Çetin et al., 2020; Mangena & Matlala, 2023), their resignation and intent to resign (Mangena & Matlala, 2023; Peist et al., 2024; Varela et al., 2021), and stress—through perceived insecurity (Bass et al., 2016; Olivier et al., 2021) and through self-efficacy (Won & Chang, 2020). Consistent with this, the relationship between harassment and violence at work has been shown to negatively impact teachers' physical and psychological well-being (Mangena & Matlala, 2023).

Emotionally, the literature reports that teachers experienced negative emotions when exposed—both directly and indirectly—to student violence, with frustration being the most common emotion. Fear and anger, social isolation, and general psychological distress were also identified. A positive attitude towards corporal punishment was observed, especially among men. This attitude was followed by thoughts of the negative consequences of punishment and feelings of frustration and anger (Shields et al., 2015).

3.4. Regarding Prevention and/or Coping Strategies

An analysis of the literature confirmed that, as in other social services contexts, studies on violence prevention against educational workers are not reported (Díaz Bórquez et al., 2023). Most of the research included in this review reports on the background and consequences of violence, with only a few addressing coping strategies in response to violence.

Teachers adopted coping strategies at the individual, family, school, and community levels. A series of resilience-associated strategies stood out, such as prayer and seeking support from family and colleagues, but they also employed avoidance strategies, such as emotional withdrawal and avoiding or ignoring difficult students (Maring & Koblinsky, 2013; Martin et al., 2013), particularly adopted by women (Netshitangani, 2019).

In the same vein, it has been reported that teachers are often understanding of young people because they believe low-level violence is part of the job, which makes them reluctant to report it or to perceive students negatively, and they use other social identities to show bravery and gain students' trust (Martin et al., 2013).

Similarly to the differentiated impact of violence on women, this discrepancy is also observed in coping strategies. In South Africa, female educators reported relying on male teachers to manage incidents of violence in the school (Netshitangani, 2019).

Regarding the effective occurrence of assaults, it was confirmed in the United States that those suffering physical violence tended to report it more than those experiencing theft or damage to personal property, who mainly reported it at the school but not to the police. Their satisfaction with the response depended on whether the students were disciplined (Moon et al., 2021). A similar situation occurred in Israel, where there was an inverse relationship between victimization and willingness to seek help at school, which was

stronger among more experienced teachers and those with higher pedagogical competence standards, highlighting the role of status in reporting (Tarabulus & Yablon, 2023).

An observational study in a preschool confirmed that the most effective practices for preventing violence were responding to threats by focusing on the student's needs, self-care, peer and supervisor support, and support from family and friends (Stevenson et al., 2022). The benefits of support were also confirmed by De Cordova et al. (2019), who found that teachers can experience well-being even when subjected to aggressive behaviors, as long as they have the support of leaders and peers.

4. Discussion

The issue of violence in the workplace, particularly within educational contexts, is a global phenomenon recognized as a public health problem with profound effects on both individuals and organizations. In particular, violence from clients has emerged as a significant concern for educational workers (Diaz et al., 2018; Mento et al., 2020; Palma Contreras et al., 2018). The scale of this phenomenon is evident in studies showing that educational workers face not only physical aggression but also psychological and verbal abuse (Moon et al., 2021; Peist et al., 2024).

It is important to note that most research focuses on teachers as the primary victims of violence, neglecting other educational workers, such as assistants, social workers, and administrators. This limitation is significant, as violence in the school environment affects not only teachers but also other key individuals involved in the education and care of students. As highlighted in recent studies, others educational workers also face various forms of violence, pointing to the need for a more inclusive understanding of the phenomenon (Bass et al., 2016; Bounds & Jenkins, 2016). The exclusion of non-teaching employees limits the scope of prevention and intervention policies, reducing the effectiveness of institutional responses to school violence.

In this context, the predominant focus in studies on violence in educational settings has been on coexistence or the "school climate" (Política Nacional de Convivencia Educativa, 2024), which is understood as a set of interactions and relationships among members of the educational community. However, as some studies suggest, this approach has tended to overlook violence against workers as a labor or occupational health issue affecting educational workers. By treating violence as a problem of coexistence rather than a threat to the health and well-being of employees, the potential for implementing effective preventive strategies—such as psychological support programs or organizational structural changes that could mitigate risks for all workers—is limited (Lamothe et al., 2018).

A key observation from the literature is the relationship between the social and organizational context and the prevalence of violence. Studies conducted in various regions (Olivier et al., 2021; Kim & Ko, 2022; Bass et al., 2016) suggest that factors such as school climate, leadership, and perceptions of safety and the community environment are strongly associated with the risk of violence. In this sense, the importance of creating a safer work environment is highlighted—not only in physical terms but also concerning workers' perceptions of their well-being and institutional support.

Moreover, violence in educational settings does not manifest uniformly across all contexts. Studies have shown significant variations by country and type of educational institution, emphasizing the importance of contextualizing research. For example, in the United States and Australia, there is a high incidence of verbal and physical assaults, particularly between students and teachers (Bounds & Jenkins, 2016; Stevenson et al., 2022). However, in countries like South Africa, violence is deeply influenced by gender dynamics and socioeconomic contexts, where women—especially young women—feel more insecure and exposed to violence (Netshitangani, 2019). Similarly, studies in Turkey and Brazil

indicate that psychological violence, such as mobbing, has a significant impact on teachers' well-being and performance, affecting women and less experienced professionals the most (Çetin et al., 2020; Melanda et al., 2021).

5. Conclusions

Workplace violence in the educational field is a complex and multifaceted phenomenon that affects both teachers and non-teaching staff, including assistants, social workers, and administrators. This initial review has identified the prevalence of physical, psychological, and verbal assaults in various educational contexts, highlighting the need for a more inclusive understanding of the phenomenon.

However, it is important to recognize the limitations of this study, especially concerning the languages and the omission of certain contexts in the existing literature. Most of the reviewed studies come from Anglo-Saxon contexts, which may limit the generalization of results to other cultural and educational realities. Additionally, the lack of research in languages other than English and in other specific contexts may have left significant gaps in the global understanding of this problem. Furthermore, studies focusing on non-teaching educational staff remain limited, highlighting an ongoing need for broader, more inclusive research.

To advance the understanding of workplace violence in the educational field, it is recommended to develop research focusing on the identification and evaluation of effective prevention strategies, tailored to the particularities of each educational environment.

In conclusion, workplace violence in the educational field requires urgent attention and a comprehensive response involving all educational stakeholders.

Author Contributions: Conceptualization, M.C.-O. and D.D.-B.; methodology, M.C.-O., D.D.-B. and P.C.; validation, M.C.-O.; formal analysis, M.C.-O. and P.C.; investigation, M.C.-O. and D.D.-B.; resources, M.C.-O. and D.D.-B.; writing—original draft preparation, M.C.-O. and P.C.; writing—review and editing, M.C.-O. and D.D.-B.; project administration, M.C.-O.; funding acquisition, M.C.-O. and D.D.-B. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Funding: This work was financed by Mutual de Seguridad with Social Security resources from Law No. 16,744 on Work Accidents and Occupational Health. The APC was founded by Mutual de Seguridad with Social Security resources from Law No. 16,744 on Work Accidents and Occupational Health.

Institutional Review Board Statement: Not applicable.

Data Availability Statement: No new data were created or analyzed in this study. Data sharing is not applicable to this article.

Conflicts of Interest: The authors declare no conflict of interest.

Note

- ¹ People working in schools have been referred to in various ways in the literature. In this study, the term 'educational workers' will be used to refer inclusively to both teachers and school employees in educational support roles, such as special education teachers, instructional assistants, library media specialists, counselors, school psychologists, speech therapists, administrators, nurses, custodians, cafeteria staff, and office personnel.

References

- Baker-Henningham, H., Scott, Y., Bowers, M., & Francis, T. (2019). Evaluation of a violence-prevention programme with jamaican primary school teachers: A cluster randomised trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(15), 2797. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
- Bass, B. I., Cigularov, K. P., Chen, P. Y., Henry, K. L., Tomazic, R. G., & Li, Y. (2016). The effects of student violence against school employees on employee burnout and work engagement: The roles of perceived school unsafety and transformational leadership. *International Journal of Stress Management*, *23*(3), 318–336. [[CrossRef](#)]

- Benbenishty, R., Astor, R. A., López, V., Bilbao, M., & Ascorra, P. (2019). Victimization of teachers by students in Israel and in Chile and its relations with teachers' victimization of students. *Aggressive Behavior*, 45(2), 107–119. [CrossRef] [PubMed]
- Bounds, C., & Jenkins, L. N. (2016). Teacher-directed violence in relation to social support and work stress. *Contemporary School Psychology*, 20(4), 336–344. [CrossRef]
- Choi, B. (2021). Cycle of violence in schools: Longitudinal reciprocal relationship between student's aggression and teacher's use of corporal punishment. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(3–4), 1168–1188. [CrossRef]
- Çetin, Z., Özözen Danacı, M., & Kuzu, A. (2020). The effect of psychological violence on preschool teachers' perceptions of their performance. *South African Journal of Education*, 40(1), 1–11. [CrossRef]
- De Cordova, F., Berlanda, S., Pedrazza, M., & Fraizzoli, M. (2019). Violence at School and the well-being of teachers. The importance of positive relationships. *Frontiers in Psychology*, 10, 1807. [CrossRef]
- Díaz, X., Mauro Cardarelli, A., Villarroel Poblete, C., Toro Cifuentes, J. P., & Campos Schwarze, D. (2018). Elaboración y validación de un instrumento para la medición de la violencia laboral externa y sus factores de riesgo en población de trabajadores y trabajadoras chileno/as. *Ciencia & Trabajo*, 20(62), 61–69. [CrossRef]
- Díaz Berr, X., Cardarelli, A. M., Pablo, J., Cifuentes, T., Poblete, C. V., & Schwarze, D. C. (2015). *Validación del inventario de violencia y acoso psicológico en el trabajo—IVAPT-PANDO—En tres ámbitos laborales chilenos*. Available online: www.cienciaytrabajo.cl (accessed on 12 December 2024).
- Díaz Bórquez, D., Calderón-Orellana, M., Inostroza Correa, A., & Varas González, G. (2023). Client violence towards childcare workers: A systematic literature review. *Health & Social Care in the Community*, 2023, 5556520. [CrossRef]
- Holt, A., & Birchall, J. (2023). Student violence towards teaching assistants in UK schools: A case of gender-based violence. *Gender and Education*, 35(1), 53–68. [CrossRef]
- Kim, J., & Ko, Y. (2022). Perceived discrimination and workplace violence among school health teachers: Relationship with school organizational climate. *Journal of Korean Academy of Community Health Nursing*, 33(4), 432. [CrossRef]
- Lamothe, J., Couvrette, A., Lebrun, G., Yale, G., Roy, C., Guay, S., & Geoffrion, S. (2018). Violence against child protection workers: A study of workers' experiences, attributions, and coping strategies. *Child Abuse and Neglect*, 81, 308–321. [CrossRef]
- Longobardi, C., Fabris, M. A., Badenes-Ribera, L., Martínez, A., & McMahon, S. D. (2019). Prevalence of student violence against teachers: A meta-analysis. *Psychology of Violence*, 9(6), 596–610. [CrossRef]
- Magnavita, N., Di Stasio, E., Capitanelli, I., Lops, E. A., Chirico, F., & Garbarino, S. (2019). Sleep problems and workplace violence: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Neuroscience*, 13, 997. [CrossRef] [PubMed]
- Mangena, M. C., & Matlala, S. F. (2023). Teachers' lived experiences of workplace violence and harassment committed by learners from selected high schools in Limpopo province, South Africa. *Healthcare*, 11(18), 2602. [CrossRef]
- Maring, E. F., & Koblinsky, S. A. (2013). Teachers' challenges, strategies, and support needs in schools affected by community violence: A qualitative study. *Journal of School Health*, 83(6), 379–388. [CrossRef]
- Martin, D., Mackenzie, N., & Healy, J. (2013). Balancing risk and professional identity, secondary school teachers' narratives of violence. *Criminology & Criminal Justice*, 13(4), 398–414. [CrossRef]
- Martínez-Usarralde, M. J., Gil-Salom, D., & Macías-Mendoza, D. (2019). Revisión sistemática de responsabilidad social universitaria y aprendizaje servicio: Análisis para su institucionalización. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 149–172.
- Melanda, F. N., Dos Santos, H. G., Salvagioni, D. A. J., Mesas, A. E., Gonzàlez, A. D., & De Andrade, S. M. (2018). Physical violence against schoolteachers: An analysis using structural equation models. *Cadernos de Saude Publica*, 34(5). [CrossRef]
- Melanda, F. N., Salvagioni, D. A. J., Mesas, A. E., González, A. D., & de Andrade, S. M. (2021). Recurrence of violence against teachers: Two-year follow-up study. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(17–18), NP9757–NP9776. [CrossRef]
- Mento, C., Silvestri, M. C., Bruno, A., Muscatello, M. R. A., Cedro, C., Pandolfo, G., & Zoccali, R. A. (2020). Workplace violence against healthcare professionals: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 51, 101381. [CrossRef]
- Moon, B., & McCluskey, J. (2020). An exploratory study of violence and aggression against teachers in middle and high schools: Prevalence, predictors, and negative consequences. *Journal of School Violence*, 19(2), 122–137. [CrossRef]
- Moon, B., Morash, M., & McCluskey, J. (2021). Student violence directed against teachers: Victimized teachers' reports to school officials and satisfaction with school responses. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(13–14), NP7264–NP7283. [CrossRef] [PubMed]
- Netshitangani, T. (2019). Voices of teachers on school violence and gender in South African urban public schools. *Journal of Reviews on Global Economics*, 8, 21–29. [CrossRef]
- NIOSH. (2020). *Types of workplace violence*. Available online: https://wwwn.cdc.gov/WPVHC/Nurses/Course/Slide/Unit1_5 (accessed on 12 December 2024).
- Notelaers, G., & Einarsen, S. (2013). The world turns at 33 and 45: Defining simple cutoff scores for the Negative Acts Questionnaire-Revised in a representative sample. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(6), 670–682. [CrossRef]
- Olivier, E., Janosz, M., Morin, A. J. S., Archambault, I., Geoffrion, S., Pascal, S., Goulet, J., Marchand, A., & Pagani, L. S. (2021). Chronic and temporary exposure to student violence predicts emotional exhaustion in high school teachers. *Journal of School Violence*, 20(2), 195–211. [CrossRef]

- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., . . . Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790–799. [CrossRef]
- Palma Contreras, A., Ahumada Muñoz, M., & Ansoleaga Moreno, E. (2018). How do Chilean workers cope with the workplace violence? *Psicoperspectivas*, 17(3), 1–13. [CrossRef]
- Peist, E., McMahon, S. D., Davis-Wright, J. O., & Keys, C. B. (2024). Understanding teacher-directed violence and related turnover through a school climate framework. *Psychology in the Schools*, 61(1), 220–236. [CrossRef]
- Política Nacional de Convivencia Educativa. (2024). Available online: <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/convivencia-escolar/> (accessed on 12 December 2024).
- Schofield, K. E., Ryan, A. D., & Stroinski, C. (2022). Risk factors for occupational injuries in schools among educators and support staff. *Journal of Safety Research*, 80, 67–77. [CrossRef]
- Schultes, M. T., Stefanek, E., van de Schoot, R., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2015). Measuring implementation of a school-based violence prevention program. *Zeitschrift für Psychologie*, 222(1), 49–57. [CrossRef]
- Shields, N., Nadasen, K., & Hanneke, C. (2015). Teacher responses to school violence in Cape Town, South Africa. *Journal of Applied Social Science*, 9(1), 47–64. [CrossRef]
- Sicora, A., Nothdurfter, U., Rosina, B., & Sanfelici, M. (2022). Service user violence against social workers in Italy: Prevalence and characteristics of the phenomenon. *Journal of Social Work*, 22(1), 255–274. [CrossRef]
- Stevenson, D. J., Neill, J. T., Ball, K., Smith, R., & Shores, M. C. (2022). How do preschool to year 6 educators prevent and cope with occupational violence from students? *Australian Journal of Education*, 66(2), 154–170. [CrossRef]
- Tarablus, T., & Yablon, Y. B. (2023). Teachers' willingness to seek help for violence against them: The moderating effect of teachers' seniority. *Journal of Interpersonal Violence*, 38(19–20), 10703–10722. [CrossRef]
- Varela, J. J., Melipillán, R., González, C., Letelier, P., Massis, M. C., & Wash, N. (2021). Community and school violence as significant risk factors for school climate and bonding of teachers in Chile: A national hierarchical multilevel analysis. *Journal of Community Psychology*, 49(1), 152–165. [CrossRef] [PubMed]
- Won, S.-D., & Chang, E. J. (2020). The relationship between school violence-related stress and quality of life in school teachers through coping self-efficacy and job satisfaction. *School Mental Health*, 12(1), 136–144. [CrossRef]
- Yang, Y., Qin, L., & Ning, L. (2021). School violence and teacher professional engagement: A cross-national study. *Frontiers in Psychology*, 12, 628809. [CrossRef]

Disclaimer/Publisher's Note: The statements, opinions and data contained in all publications are solely those of the individual author(s) and contributor(s) and not of MDPI and/or the editor(s). MDPI and/or the editor(s) disclaim responsibility for any injury to people or property resulting from any ideas, methods, instructions or products referred to in the content.

Anexo 2: Guía para Prevenir la Violencia contra Personal de la educación en Chile



Guía de prevención de la Violencia contra Trabajadores de Educación

Autoras / Magdalena Calderón-Orellana, *Escuela de Trabajo Social, PUC*
Daniela Díaz Bórquez, *Consultora en Niñez y Políticas Públicas*

Equipo de Investigación/Rafael Araya Bugueño; Pedro Calderón; Carolina Velasco;
Corrección de estilo /Gloverbalización

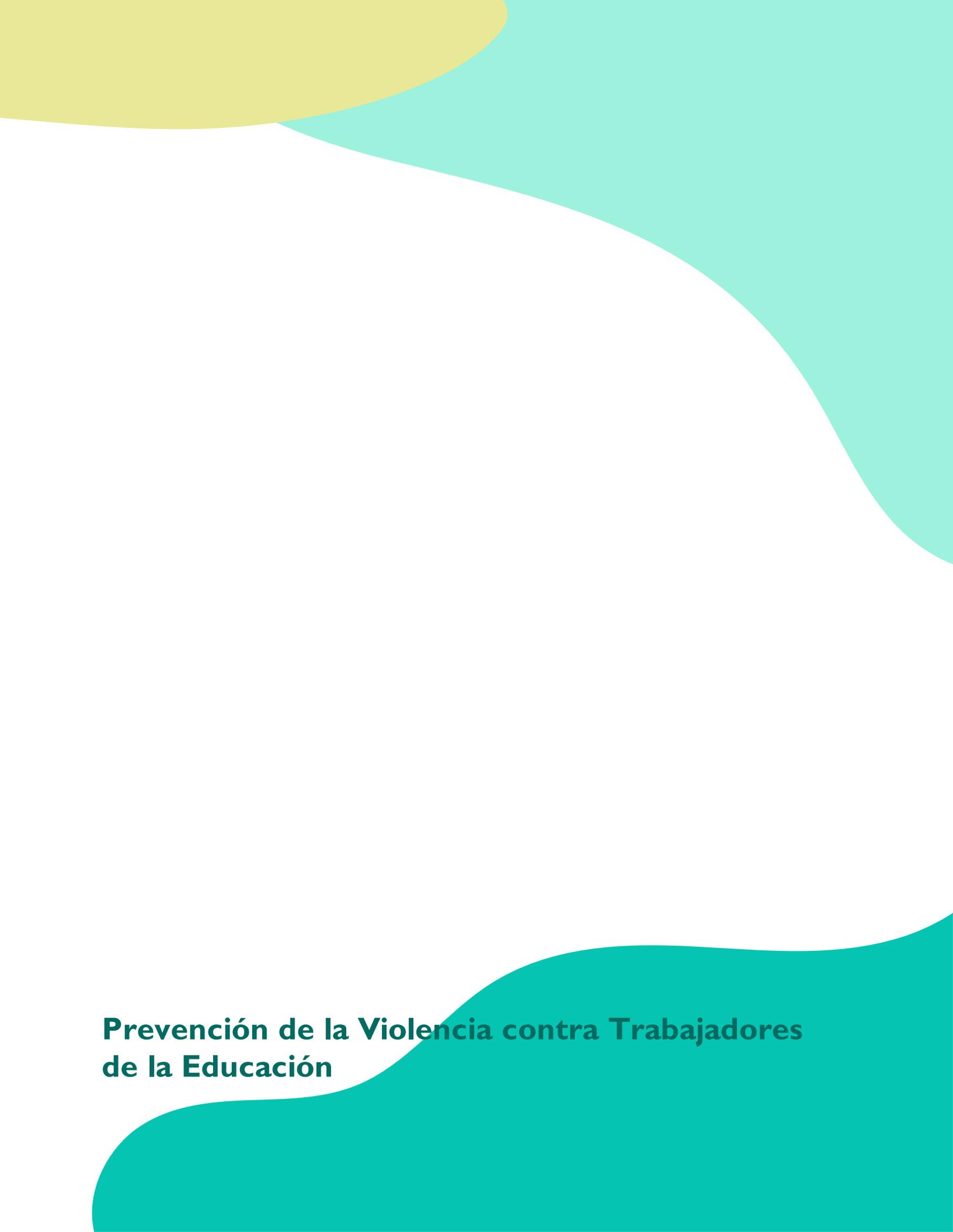
Diseño y Diagramación /Gianina Carbonel

Agradecimientos / Carolina Lobet y Nicolás León,*Mutual de Seguridad*
Colegio de Profesores y Profesoras de Chile
Escuela Villa Macul,*Servicio Local de Educación Gabriela Mistral*

Copyright © Magdalena Calderón & Daniela Díaz 2025

Este trabajo es producto del proyecto de investigación “Violencia en el trabajo por parte de estudiantes, padres y apoderados: un modelo de prevención en trabajadores de la educación” que fue seleccionado en la Convocatoria de Proyectos de Investigación e Innovación en Prevención de Accidentes y Enfermedades Profesionales (“2023”) de la Superintendencia de Seguridad Social (Chile), y fue financiado por la Mutual de Seguridad CChC con recursos del Seguro Social de la Ley N° 16.744 de Accidentes del Trabajo y Enfermedades Profesionales”.





Prevención de la Violencia contra Trabajadores de la Educación

Introducción

Trabajar con niños, niñas y adolescentes constituye un desafío para los equipos educativos, especialmente cuando la niñez en Chile está expuesta a diversas violencias en el entorno familiar (Unicef, 2015; Ministerio de Desarrollo Social, 2019), en el ámbito escolar (Subsecretaría de Prevención del Delito, 2015 y 2023) y en el contexto social (Subsecretaría de Prevención del Delito, 2023); enfrentando una polivictimización, vale decir, múltiples victimizaciones, de manera simultánea y acumulativa. Según la 2da Encuesta Nacional de Polivictimización (2023) se constata un aumento en la prevalencia por año de victimizaciones en personas de 12 a 17 años, de 9 situaciones en 2017 a 10 situaciones en 2023, observándose un aumento de victimizaciones por parte de pares y de cuidadores.

Al analizar específicamente el contexto escolar, la revisión sistemática de Calderón-Orellana, Díaz-Bórquez y Calderón (2025) indica que se ha estudiado extensivamente la violencia entre estudiantes y sus consecuencias, no así, la violencia experimentada por el equipo educativo. La violencia hacia el profesorado y los equipos de educación es común e incluye violencia física, psicológica, así como otros tipos de violencia. Según el Colegio de Profesores de Chile (Chilevisión, 10 de Septiembre 2024) los ataques a docentes se han duplicado en

los últimos cuatro años, y sus consecuencias no solo implican un detrimento en el bienestar físico y psicológico de los docentes, atribuible a los devastadores efectos del maltrato.

En este marco, la Mutual de Seguridad a través del concurso de investigación e innovación de accidentes de trabajo y enfermedades profesionales financió una investigación que tuviese como final el desarrollo de una estrategia de prevención de la violencia en el trabajo por parte de estudiantes y/o apoderados. Producto de este trabajo, se preparó la presente guía que se convierte en el primer instrumento desarrollado en Chile y basado en evidencia que busca específicamente prevenir la violencia contra el personal educativo. Si bien, este documento es consecuencia de un trabajo de investigación, es importante mencionar que se encuentra en sus primeras fases de desarrollo y espera avanzar en su desarrollo y validación. No obstante, contempla importantes reflexiones y prácticas que se han implementado para garantizar espacios libres de violencia en establecimientos educacionales.

I. La violencia hacia trabajadores y trabajadoras de la educación

En el contexto laboral, incluyendo el trabajo educativo, la violencia en el trabajo se entiende como toda acción, omisión o manifestación verbal, física, psicológica o simbólica que cause daño, intimide o vulnere la dignidad y los derechos de las personas.

Dada la complejidad de las relaciones en el mundo del trabajo se ha avanzado para diferenciar la violencia en el mundo laboral, considerando la violencia interna y externa. La primera es aquella que comprende, por lo general, los insultos, amenazas o la agresión física o psicológica ejercida contra un trabajador por personas de la organización en la que trabaja, poniendo en peligro la salud, la seguridad o el bienestar del trabajador. Por su parte, la violencia externa se manifiesta cuando el agresor no tiene una relación con los trabajadores. La violencia externa, asimismo, puede ser criminal o por parte del cliente que refiere a la violencia que sufre un trabajador con ocasión del trabajo, donde no existe una relación laboral, ni trato de usuario o comercial entre quienes llevan

a cabo las acciones violentas y la víctima que se desempeña en un centro de trabajo, por ejemplo: asalto, robo, etc. La violencia externa por parte del cliente es el tipo de violencia que se ejecuta en el entorno habitual de trabajo, por parte de usuarios o clientes, o la violencia que sufre un/a trabajador/a con ocasión del trabajo (Blanch y Cervantes, 2012).

La violencia no se limita a actos evidentes como agresiones físicas, sino que incluye formas menos visibles como amenazas, hostigamiento, maltrato verbal, exclusión social, difusión de rumores o ataques a través de medios digitales. Reconocer esta amplitud es clave para su prevención y abordaje oportuno.

En este marco la violencia externa en el trabajo ha sido identificada como un problema creciente en el área de servicios, particularmente salud, educación y servicios sociales, estableciendo que su origen responde a factores relacionados con quienes cometen la agresión, con las personas que son víctimas de una agresión y con el contexto social, cultural y político en el que interactúan (Díaz, 2018; CalderónOrellana et al., 2025; Díaz et al., 2023).

¿Cuáles son los antecedentes y las consecuencias de la violencia contra trabajadores de educación?

El problema de la violencia en el lugar de trabajo, particularmente en contextos educativos, es un fenómeno global reconocido como un problema de salud pública que tiene efectos profundos tanto en los individuos como en las organizaciones. En particular, la violencia por parte de los usuarios ha emergido como una preocupación significativa para los trabajadores de la educación (Díaz et al., 2018; Mento et al., 2020; Palma Contreras et al., 2018). La magnitud de este fenómeno queda evidenciada en estudios que muestran que los trabajadores de la educación enfrentan no solo agresiones físicas, sino también abuso psicológico y verbal (Moon et al., 2021).

Los actos de violencia hacia el personal educativo suelen tener **múltiples causas y factores de riesgo**, que se entrelazan y potencian entre sí. De acuerdo a una reciente revisión (Calderón-Orellana et al., 2025), los más frecuentes son:

Factores Individuales	<i>Baja tolerancia a la frustración o dificultades de autorregulación emocional por parte de los estudiantes.</i>
Factores Familiares	<i>Conflictos intrafamiliares, experiencias de violencia en el hogar, expectativas desproporcionadas hacia la escuela en estudiantes y sus familias.</i>
Factores Institucionales	<i>Falta de protocolos claros, comunicación deficiente entre escuela y familias, sobrecarga laboral del personal educativo.</i>
Factores Institucionales	<i>Tensiones sociales y económicas, percepción de inseguridad, cambios culturales en torno a la autoridad y la convivencia.</i>

Respecto a las consecuencias de la violencia hacia el personal educativo se ha podido establecer que esta tiene impactos significativos a nivel individual, institucional y comunitario:

- **En quienes trabajan en educación:** *afecta la salud física y mental, pudiendo generar estrés crónico, ansiedad, depresión, desmotivación y ausentismo laboral.*
- **En los equipos educativos:** *deteriora el clima laboral, dificulta la colaboración y erosiona la confianza entre colegas y con las familias.*
- **En la comunidad escolar:** *debilita la convivencia, reduce la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y puede perpetuar patrones de violencia en el tiempo.*

Estas consecuencias no solo afectan a quienes sufren directamente los hechos, sino también al conjunto de la comunidad educativa.

¿Cómo se trabajó para desarrollar la estrategia de prevención?

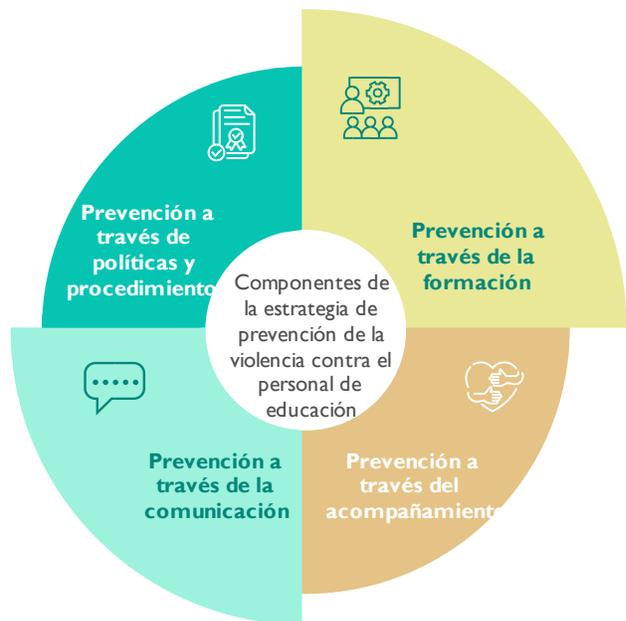
Considerando los antecedentes de la literatura, las voces de la comunidad educativa y la necesidad de los diversos actores de contar con una estrategia para prevenir la violencia, se desarrolló la presente guía que surge como respuesta a la necesidad de contar con una herramienta práctica que oriente la prevención de la violencia hacia el personal educativo.

Esta guía se construyó considerando los siguientes puntos:

- Se revisó evidencia nacional e internacional sobre violencia en contextos educativos, identificando buenas prácticas y lecciones aprendidas.
- Se consultó a equipos directivos, docentes, asistentes de la educación y especialistas en convivencia escolar, integrando sus experiencias y propuestas.
- Se analizaron marcos normativos vigentes y políticas públicas, como la Política Nacional de Convivencia Escolar y la Ley de Aula Segura, para asegurar coherencia con las obligaciones legales y estándares institucionales.
- Se diseñó una estrategia que combina prevención, detección temprana y respuesta coordinada, y adaptada a las realidades de distintos establecimientos a partir de un modelo que contempla 4 componentes específicos.

De esta manera, en base a las diferentes conversaciones, vinculaciones y análisis, se construyó esta guía que busca ser un recurso accesible, útil y aplicable, que permita a los equipos educativos anticiparse a los riesgos, actuar con claridad y proteger tanto a las personas como al proyecto educativo en su conjunto.

Los principales componentes de la estrategia se presentan a continuación y serán desarrollados en las páginas que siguen.



II. Estrategia de prevención de violencia contra el personal de Educación en Chile

¿Qué se requiere para implementar esta guía de prevención de la violencia contra el personal educativo?

La implementación exitosa de esta guía depende principalmente del compromiso real y activo de toda la organización educativa, comenzando por sus liderazgos y extendiéndose a todos los equipos que la conforman. El apoyo de directivos y sostenedores es fundamental, ya que son quienes pueden establecer y promover una

cultura institucional que valore la seguridad, el respeto y el bienestar de quienes trabajan en el establecimiento.

Es imprescindible reconocer la violencia contra el personal educativo como un problema complejo y multicausal que requiere un abordaje colectivo y sostenido. Por ello, esta guía propone estrategias que consideran la realidad particular de los centros educativos pero también es necesario tener presente que existen condiciones estructurales — como las condiciones laborales, la estabilidad del empleo y los recursos disponibles— que influyen directamente en la prevención y el manejo de la violencia y que pueden exceder el alcance inmediato de esta guía.

Para iniciar la implementación, es indispensable cumplir con una serie de pasos que aseguren la eficacia de las acciones:

Condiciones para la implementación de la guía

01

Primero, debe existir un compromiso formal de la dirección del establecimiento, que incluya la designación de responsables y la integración de equipos de trabajo que coordinen las acciones de prevención. Esto implica también establecer colaboraciones con áreas clave como recursos humanos, comités paritarios de higiene y seguridad, y prevencionistas de riesgos, así como con representantes sindicales cuando existan. La prevención de la violencia solo será efectiva si se genera un acuerdo colectivo para fomentar una cultura de seguridad y respeto.

02

Segundo, es necesario realizar un diagnóstico inicial para caracterizar la violencia presente en el contexto escolar específico. Esto permite identificar escenarios y factores de riesgo concretos, y así focalizar las intervenciones. En este sentido, se recomienda utilizar instrumentos validados para medir la violencia y el clima laboral, cuyos resultados deben ser compartidos con todos los equipos para promover la transparencia y la corresponsabilidad.

03

Tercero, las estrategias de esta guía deben ir acompañadas de acciones para mejorar las condiciones laborales de los equipos educativos, dado que el bienestar organizacional es un factor determinante en la reducción de riesgos y la construcción de entornos laborales seguros.

Para avanzar en la implementación de prácticas efectivas que prevengan la violencia contra el personal educativo, compartimos una serie de pasos prácticos y estructurados a seguir. Estos pasos han sido diseñados para facilitar el trabajo de los equipos, promoviendo un enfoque colaborativo, progresivo y adaptado a la realidad de cada establecimiento. Siguiendo esta estrategia, será posible fortalecer la cultura de prevención, mejorar la coordinación entre distintos actores y asegurar un ambiente de trabajo seguro y respetuoso para todas y todos.

Pasos para la implementación del
Modelo de Prevención de la violencia
contra los trabajadores de la educación



Paso I. Analizar la violencia contra los funcionarios en la organización

La etapa inicial se centra en caracterizar, medir la violencia en el trabajo y sus factores de riesgo en el contexto específico de la organización, utilizando diversas fuentes de información. Esto supone:

Aplicar el instrumento de medición de presencia e intensidad de la violencia

Se debe implementar la encuesta para obtener información detallada sobre el tipo, frecuencia e intensidad de la violencia que experimentan los funcionarios de la educación.

Para realizar esto compartimos el instrumento que ha sido creado por Diaz et. al, 2018, para medir la presencia y la intensidad de la violencia: [cuestionario para descarga](#)

Considerar la Evaluación de Riesgos Psicosociales

Los establecimientos educacionales deben realizar esta evaluación cada dos años. Es fundamental considerar sus resultados para complementar el análisis e identificar factores de riesgo y desarrollar estrategias.

Análisis y validación participativa

Los resultados de los instrumentos aplicados deben ser validados con los equipos de trabajo. Es imprescindible integrar a todos los actores involucrados, tales como:

- Recursos Humanos
- Comité Paritario de Higiene y Seguridad
- Sindicatos y asociaciones gremiales
- Equipo de prevención de riesgos
- Equipos de convivencia escolar

Identificación de escenarios y factores de riesgo

El objetivo es detectar los escenarios más riesgosos y los factores de riesgo de la violencia, tales como:

- Épocas del año o hitos del calendario escolar
- Cambios organizacionales y rotación de personal
- Situaciones concretas o tipos de interacción
- Usuarios específicos o grupos de usuarios
- Cualquier otro elemento relevante

Reconocimiento de prácticas y acciones que se están implementado

Se sugiere también identificar y valorar las acciones de prevención que la escuela ya está implementando, para construir desde las fortalezas existentes.

Paso 2. Definición de una Estrategia de Acción

La estrategia para prevenir la violencia contra el personal educativo considera y define 4 componentes, tal como lo ilustra el siguiente esquema:



Si bien la estrategia de prevención plantea la necesidad de implementación conjunta simultánea de los 4 componentes, muchas veces esto no es posible. Además, tal como se ha señalado, en cada contexto institucional ya existen acciones dirigidas a prevenir la violencia. En este sentido se sugiere diseñar en conjunto un plan de implementación que especifique acciones concretas y se traduzca en un Cronograma de implementación, que considere al menos los siguientes elementos:

Componente	Acción	Plazo	Responsable	Registro de seguimiento

A continuación, corresponde ejecutar la implementación de las estrategias para prevenir y abordar la violencia identificada en el diagnóstico por cada componente ya identificado.
¡Pasemos a la acción!

Paso 3. Implementación de estrategias

Componente Políticas y Procedimientos para la prevención

La estrategia de políticas y procedimientos corresponde a la dimensión normativa del modelo de prevención, orientada a establecer las bases legales y administrativas que regulan la prevención, detección y actuación frente a situaciones de violencia contra el personal educativo.

Esta estrategia considera la elaboración, revisión, actualización y difusión de protocolos y lineamientos institucionales, asegurando su coherencia con el marco legal y con las recomendaciones de organismos nacionales e internacionales, con el fin de promover entornos escolares seguros y libres de violencia.

Objetivo de la estrategia

Desarrollar y fortalecer el marco normativo y procedimental para la prevención de la violencia contra el personal en educación, mediante la elaboración, revisión, ajuste y difusión de protocolos y otros instrumentos legales que promuevan ambientes laborales seguros y libres de violencia, en coherencia con el marco legal vigente y las recomendaciones de organismos nacionales e internacionales.

Se espera que las organizaciones que implementen esta estrategia cuenten con protocolos y procedimientos contruidos participativamente y conocidos por la comunidad que permitan afrontar activamente la violencia en el trabajo.

Aquí presentamos los momentos de esta estrategia:

Primero:

Identificar el marco normativo que regula la prevención de la violencia en el sector educación. En el caso de educación, los procedimientos deben responder al marco legal chileno. Esto es:

Marco normativo para prevenir la violencia en el trabajo de educación

Ley 16.744

Sobre accidentes y enfermedades profesionales

Ley N° 19.070

“Estatuto Docente” Art. 8 bis, 8 ter, 14, 17, 19 j, 37, 38, 39, 48,l

Ley N° 21.643
Ley Karin

Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los equipos de Convivencia Escolar en la escuela/liceo

Reglamento 21 del 26/05/2024
Establece directrices para ajustar procedimientos de investigación de acoso sexual, laboral y de violencia en el trabajo

Para prevenir la violencia desde una perspectiva legal-normativa, una institución, ya sea del sector público o privado, debe implementar un conjunto de medidas y cumplir con diversas obligaciones, principalmente regidas por la Ley N°21.643 (Ley Karin), que modifica y complementa el marco legal existente sobre accidentes del trabajo y enfermedades profesionales, así como las normas generales del Código del Trabajo.

Ley de Violencia Escolar (Ley N° 20.536)
Establece las bases para la convivencia escolar y el manejo de situaciones de violencia en el ámbito educativo. Obliga a los establecimientos a implementar medidas de prevención, detección y manejo de la violencia escolar

Considerando el marco legal hay diferentes responsabilidades en la prevención de la violencia tanto para el empleador, el trabajador y las mutualidades. Las presentamos a continuación:

Ley General de Educación
Incorpora la convivencia escolar como parte fundamental de la educación y establece el derecho de los estudiantes a un entorno seguro y libre de violencia

1. Tiene la obligación de tomar todas las medidas necesarias para proteger eficazmente la vida y salud de los trabajadores, informando de los posibles riesgos y manteniendo las condiciones adecuadas de higiene y seguridad en las faenas. Esto incluye la identificación, evaluación y control de todos los riesgos laborales, incluidos los de naturaleza psicosocial.
2. Garantizar que las relaciones laborales se funden en un trato libre de violencia, compatible con la dignidad de la persona y con perspectiva de género.
3. Elaborar e Implementar un Protocolo de Prevención de Acoso sexual, laboral y Violencia en el trabajo y un procedimiento de investigación y sanción. Ambos instrumentos deben incorporarse al Reglamento Interno de Higiene y Seguridad.
4. Identificar y Evaluar Riesgos asociados al acoso sexual, laboral y la violencia, con perspectiva de género.
5. Definir medidas preventivas o correctivas con objetivos medibles para controlar su eficacia y asegurar la mejora continua.
6. Detectar necesidades de capacitación para promover un entorno laboral saludable y realizar capacitaciones periódicamente para desarrollar una cultura de respeto, informando sobre los riesgos identificados, medidas de prevención/protección, y derechos/ responsabilidades.
7. Informar Canales de Denuncia.
8. Proporcionar Atención Psicológica Temprana.
9. En el contexto escolar específicamente, la Ley 20.536 sobre Violencia Escolar establece que los establecimientos deben promover la buena convivencia escolar y prevenir toda forma de violencia.
10. Deben contar con un encargado de convivencia escolar y un Comité de Buena Convivencia Escolar o Consejo Escolar que determine las medidas, las cuales deben constar en un plan de gestión.

¿Cuáles son los criterios a seguir para el diseño de un procedimiento de prevención de violencia?

- *Los procedimientos deben responder a una Política de prevención de la violencia*
- *Deben tener una base legal y ser coherentes con el reglamento interno*
- *Debe incluir definiciones específicas sobre las diversas formas de violencia.*
- *Deben identificar potenciales situaciones de violencia y la forma en que se manifiesta.*
- *Deben formalizar procedimientos de prevención, control, denuncia, investigación y sanción de la violencia.*
- *Los procedimientos deben ser informados de forma periódica.*
- *El personal debe ser capacitado para implementar los procedimientos de forma adecuada.*
- *Los procedimientos deben generar acciones correctivas.*
- *Deben incluir acciones de acompañamiento desde la organización hacia los afectados.*

Herramienta práctica para avanzar en el desarrollo de políticas y procedimientos.

Para conocer cómo está una organización en cuanto a la prevención de la violencia por parte de los usuarios, se puede usar una pauta de cotejo. Este instrumento ayudará a evaluar de manera concreta el estado actual de los protocolos y procedimientos existentes, identificando fortalezas y áreas de mejora.

Criterio	Indicador	No	No	Observaciones
Procedimiento de actuación frente a accidente de trabajo y enfermedades profesionales	La organización cuenta con procedimiento establecido			
	El procedimiento ha sido difundido y es conocido por los trabajadores			
Protocolo de prevención y procedimiento de investigación	La organización elabora la política de prevención o cuenta con una			
	La organización construye la estructura encargada de la prevención			
	La organización identifica y evalúa los riesgos			
	Elabora un programa de prevención de riesgo			
Reglamento Interno	La organización cuenta con procedimiento establecido			
	Cada trabajador posee una copia del reglamento			
	El Reglamento ha sido integrado como parte de la inducción de los trabajadores			
	El procedimiento es conocido por los trabajadores			

Criterio	Indicador	No	No	Observaciones
Reglamento Interno	Incorpora Protocolo de prevención y actuación de la violencia			
	Informa de los riesgos de cada cargo y ocupación en el trabajo			
Política y Protocolo de prevención de la violencia en el trabajo	Describe la política de prevención de la violencia en el trabajo			
	Incorpora una definición de violencia en el trabajo			
	Establece el derecho a no ser víctima de violencia y la prohibición de ejercerla			
	Define mecanismos de denuncia, investigación, sanción			
	Define mecanismo de acompañamiento a las víctimas de violencia en el trabajo			
	Define qué rol tendrá el Comité Paritario en la prevención, investigación, sanción y reparación por actos de violencia			

Una vez que se tenga claridad sobre el estado actual de normas y procedimientos, es fundamental avanzar en fortalecerlos. A continuación, presentamos los instrumentos básicos con que debe contar una organización, junto con sus objetivos y los elementos esenciales que deben incluir.

Instrumento	Objetivo	¿Qué elementos debe integrar?
<p>Política y declaración de intenciones (Organización -empleador)</p>	<p>Generar condiciones necesarias para construir un entorno laboral seguro</p>	<p>La política de prevención y actuación frente a la violencia por parte de usuarios debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definir el concepto de violencia. En conjunto con los distintos actores de la comunidad escolar, se debe acordar que se entiende por violencia hacia los funcionarios. • Reconocer los riesgos asociados al sector y ocupación. • Comprometerse con una cultura de protección a los trabajadores, su bienestar físico, psicológico y emocional. • Ser responsabilidad de la dirección de la organización. • Ofrecer servicios de apoyo a trabajadoras(es). • Contar con procedimientos explícitos sobre cómo actuar durante y con posterioridad a eventos traumáticos.
<p>Reglamento de Higiene y seguridad y comité paritario empleador)</p>	<p>Regular los requisitos, obligaciones, prohibiciones y sanciones, al que deben sujetarse todos los trabajadores(as), en relación con sus labores, permanencia y vida en la empresa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer el derecho a no ser víctima de violencia y su prohibición a ejercerla • Definir mecanismos de denuncia, investigación, sanción y acompañamiento a las víctimas • Definir qué rol tendrá el Comité Paritario en la prevención, investigación, sanción y reparación por actos de violencia.

Instrumento	Objetivo	¿Qué elementos debe integrar?
<p>Protocolo de agresiones al personal (empleador)</p>	<p>Dotar al personal de capacidades para el reconocimiento de riesgos y actuación en casos de agresión por parte de usuarios</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Identificar potenciales situaciones violentas.</i> • <i>Establecer acciones para disminuir el riesgo de violencia.</i> • <i>Establecer el procedimiento en caso de violencia. Deben existir formas de apoyo de reparación y orientación.</i>

Una vez que se cuente con todos los elementos normativos y reglamentarios, es responsabilidad del empleador difundirlos y asegurar que todas las personas en la organización los conozcan y comprendan. Estos marcos solo serán realmente efectivos si son integrados en la práctica diaria y se

aplican consistentemente por todos los miembros del equipo. Una manera concreta de avanzar en esta línea es a través de la formación y capacitación a los equipos. Este es el próximo componente que presentamos.



¿Qué dice la comunidad educativa?

¿Qué características debería tener? ¿Cómo debería ser?

Los procedimientos deben elaborarse en base al dialogo y acuerdos entre la comunidad escolar, especialmente para definir qué se entenderá por violencia para garantizar la aplicación de los protocolos en los casos que corresponda. Si bien existen normas que regulan su elaboración y contenido, es importante que sea redactada con lenguaje claro. Los protocolos deben ser divulgados de manera lúdica, cercana para que puedan ser integrados por la comunidad. Los protocolos deberían reconocer las diferencias entre los niveles escolares (preescolares, básica y media).

Sugerencias de implementación

Difusión visual del protocolo en la escuela, - como ocurre en hospitales- debiese existir una manera visual para difundir el respecto a los derechos y deberes de los estudiantes y apoderados. Como una especie de recordatorio y de respaldo a los profesores. Difusión continua del protocolo, con algún personaje u otro recurso lúdico dirigido a la comunidad educativa.

Componente: Formación para la prevención

Fortalecer el conocimiento sobre la seguridad y el bienestar del personal educativo es clave para prevenir la violencia por parte de estudiantes, padres y apoderados. La formación cumple un rol central en este proceso, ya que permite desnaturalizar las agresiones provenientes de los usuarios hacia los y las trabajadoras, promueve la resolución colaborativa de conflictos, facilita el intercambio de experiencias difíciles y potencia las posibilidades de apoyo entre colegas. Además, la capacitación incrementa la percepción de autoeficacia de los equipos, quienes deben reconocerse como actores competentes para enfrentar situaciones de crisis y confiar en la capacidad colectiva de recuperación, apoyándose en las herramientas y estrategias adquiridas durante estos espacios formativos. En este sentido, la prevención de la violencia en el trabajo debiese incorporarse como parte del proceso de inducción de nuevos integrantes y sostenerse a través de capacitaciones periódicas —idealmente anuales o con mayor frecuencia— especialmente en contextos de alta rotación o aumento en las licencias médicas del personal.

En esta estrategia de prevención la formación se articula con las demás estrategias y buscar aumentar las capacidades de los equipos para prevenir la violencia en el lugar de trabajo.

Así, los objetivos de la formación son:

A

Sensibilizar al personal sobre las distintas manifestaciones de violencia en el ámbito escolar, con especial énfasis en la violencia ejercida por usuarios hacia trabajadores(as).

B

Identificar y caracterizar los factores de riesgo asociados a la violencia ejercida por usuarios contra el personal educativo en el contexto chileno.

C

Desarrollar competencias en resolución de conflictos, manejo de crisis, contención emocional y habilidades de comunicación asertiva.

D

Promover el conocimiento y aplicación de marcos normativos y protocolos institucionales para la prevención y actuación ante situaciones de violencia en el ámbito educativo.

Por su parte, la metodología espera desarrollar a través de enfoques participativos y reflexivos, la comprensión de la relevancia de contar con ambientes libres de violencia, relevando el rol que les compete y avanzando al desarrollo de actitudes y habilidades prácticas, en el marco del aprendizaje de adultos. Esta metodología debe ajustarse a los contextos, de manera de no ser percibida como una carga o una

demanda adicional para los trabajadores. En este sentido se sugiere optar por modelos flexibles, seleccionando entre las diversas modalidades, la que mejor se acomode al equipo a capacitar.

El contenido de la formación se articula en 3 módulos que buscan responder a los objetivos específicos establecidos.

Modulo	Objetivo	Contenido
Introducción a la violencia en contextos educativos	Comprender el fenómeno de la violencia en el ámbito escolar, sus tipos, manifestaciones y consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Definición y tipología de la violencia escolar (con énfasis en violencia por parte de estudiantes, padres y apoderados).</i> • <i>Estadísticas y datos sobre violencia hacia trabajadores/as de la educación en Chile y el mundo.</i> • <i>Impactos psicosociales de la violencia en docentes, asistentes y equipos escolares.</i>
Marco normativo y protocolos institucionales	Conocer y aplicar las normativas y procedimientos existentes para la prevención y abordaje de la violencia	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Normativa nacional sobre violencia en el trabajo y educación</i> • <i>Derechos laborales en contextos de violencia: qué hacer ante una agresión.</i> • <i>Protocolos institucionales y procedimientos de denuncia y seguimiento.</i> • <i>Rol de mutualidades, dirección del trabajo, y otras instancias de apoyo.</i>
Factores de riesgo psicosocial en el trabajo educativo	Reconocer factores de riesgo que favorecen la aparición de violencia desde un enfoque psicosocial	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Modelo de Riesgos Psicosociales CEAL y sus dimensiones clave.</i> • <i>Condiciones estructurales del sistema educativo chileno.</i> • <i>Cultura institucional, clima escolar y violencia.</i>

Modulo	Objetivo	Contenido
Prevención y promoción de entornos seguros	Desarrollar capacidades para fomentar espacios protectores y prevenir la violencia.	<ul style="list-style-type: none"> • Principios de prevención primaria, secundaria y terciaria de la violencia. • Promoción de la convivencia escolar y el buen trato. • Estrategias para el fortalecimiento del rol docente y el liderazgo educativo. • Prácticas de cuidado individual y colectivo en el entorno laboral.
Habilidades para el abordaje de situaciones críticas	Entregar herramientas prácticas para actuar ante situaciones de violencia.	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de comunicación efectiva y asertiva. • Manejo de conflictos y desescalamiento de situaciones agresivas. • Contención emocional y primeros auxilios psicológicos. • Técnicas de regulación emocional y manejo del estrés.



Generación e implementación de instancias formativas y educativas

¿Qué características debería tener? ¿Cómo debería ser?

El empleador (sostenedor y/o jefe) debe ser quien fomente y organice las instancias de formación y concientización.
 Formación para identificar y desarrollar estrategias de resolución de conflictos.
 Debe ahondar en temáticas preventivas con padres y apoderados.

Sugerencias de implementación

El empleador (sostenedor y/o jefe) debe ser quien fomente y organice las instancias de formación y concientización.
 Formación para identificar y desarrollar estrategias de resolución de conflictos.
 Debe ahondar en temáticas preventivas con padres y apoderados.
 Formación en protocolos para ser ejecutados según corresponda y sin saltarse ningún paso, generando confianza entre los profesores y con los empleadores.
 Realizar escuelas para padres ahondando en temáticas de prevención y de estrategias de resolución de conflictos.
 Preparar mediadores entre los mismos pares o profesores que trabajen directamente con los estudiantes, así como generar espacio de formación de autocuidado.
 Utilizar horarios de recreo o de consejo de curso para realizar actividades de formación - prevención.
 Utilizar las redes sociales para dar a conocer las medidas que se tomen respecto de la prevención de la violencia y como espacios de formación

Componente Acompañamiento para la prevención de la violencia

El acompañamiento se trata de un espacio especialmente diseñado para brindar apoyo emocional, técnico y administrativo, que se enfoca en entregar recursos valiosos que permitan a los trabajadores enfrentar las exigencias del trabajo diario, y particularmente la exposición a la violencia. Se diferencia de la terapia o el control pues busca ofrecer respuestas concretas a los problemas que surgen, apoyo emocional, espacios para el aprendizaje, y garantizar la disponibilidad, accesibilidad y respaldo en las acciones y decisiones de los equipos (Beddoe et al., 2022).

El acompañamiento se fundamenta en el reconocimiento del aprendizaje experiencial entendido no como la mera acumulación de vivencias, sino como un proceso guiado que transforma la experiencia en aprendizaje significativo. Para que esto ocurra la experiencia debe ser guiada por un acompañamiento de calidad, que facilite la reflexión activa sobre la práctica, la construcción de relaciones, y la elaboración de conclusiones que orienten futuras acciones de manera informada (Bogo et al., 2022) y favorezcan una comprensión teórica y situada que permita elaborar nuevas estrategias de afrontamiento.

Objetivo de la estrategia

Apoyar y retroalimentar a los funcionarios de la educación, para promover un rol activo en la prevención de la violencia.

Se espera que las organizaciones que desarrollen esta estrategia

- Generen un proceso que promueva la reflexión crítica sobre su práctica profesional.
- Generen aprendizajes significativos a partir de las experiencias vividas, promoviendo acciones informadas y estrategias de afrontamiento efectivas.
- Fortalezcan las capacidades individuales y colectivas para afrontar situaciones de violencia.

Para comenzar, se deben establecer las características del espacio de acompañamiento que se quiere generar. El siguiente esquema ofrece sugerencias prácticas para garantizar espacios de cuidado a través del acompañamiento (adaptado por Velasco-Hodgson de Hogar de Cristo, 2017; Salas y Velasco, 2018):



- El/la directora/a del establecimiento educacional es quien está a cargo de garantizar espacios de cuidado para el equipo.
- Se debe transmitir a los equipos que nadie debe sentir vergüenza de pedir ayuda o necesitar tiempo para calmarse y volver a encontrarse en un estado de regulación emocional y conductual.
- No sólo los y las estudiantes y sus familias deben ser contenidos, el equipo educativo también necesita de contención.
- Se debe establecer un balance entre el compromiso con el trabajo y destinar tiempo y espacio para satisfacer las necesidades de cuidado del equipo.
- El/la director(a) o algún profesional del equipo psicosocial del establecimiento debe realizar reuniones de acompañamiento periódicas (de sugerencia mensual) con participación del equipo educativo.
- Idealmente realizar supervisiones con un supervisor externo al equipo que acompañe el proceso a nivel organizacional.
- El acompañamiento debe realizarse en el contexto de trabajo y siempre dentro del horario laboral.

¿Quién debe realizar el acompañamiento?

El acompañamiento será liderado por la dirección del establecimiento o por profesionales del equipo psicosocial, y consistirá en la implementación de espacios estructurados y periódicos de reflexión colectiva para analizar el servicio ofrecido a los estudiantes y sus familias, revisar casos complejos o situaciones relevantes ocurridas durante la semana, y promover el aprendizaje compartido mediante la identificación de prácticas adecuadas e inadecuadas. Además, se entrega contención emocional y apoyo al equipo, fortaleciendo la cohesión y el sentido de propósito común.

¿Cómo acompañar a los equipos?

Primero: Planificar

Se debe agendar la reunión de acompañamiento con tiempo suficiente para favorecer la disponibilidad y participación del equipo. Reservar un espacio donde todos los participantes puedan sentarse cómodamente en círculo para verse las caras y facilitar la interacción.

Segundo: Desarrollo de la sesión de acompañamiento. La sesión de acompañamiento, que se debe realizar entre 60 a 90 minutos debe contemplar los siguientes momentos:

- **Enquadre inicial:** Se debe explicitar que la instancia de acompañamiento es un espacio confidencial, donde se respetan las opiniones de todos(as) y no se juzga de manera inmediata lo dicho por cada integrante. Asimismo, quien lidere la sesión debe recordar al equipo que se trata de un espacio colaborativo y de apoyo mutuo, donde se buscarán alternativas de solución a las problemáticas que se presenten con estudiantes, familias o integrantes del equipo que pueden ocurrir a cualquiera de los participantes.
- **Explicitar el objetivo del acompañamiento:** Es importante que la sesión tenga un objetivo establecido y conocido por todas las personas del equipo. Se trata de analizar situaciones complejas de quieran ser abordados por el equipo y frente a la cual se requiera apoyo.
- **Exposición de situaciones:** Para cada situación se contarán 15 minutos aproximadamente de presentación por parte del miembro o miembros del equipo que solicita/n recibir acompañamiento y apoyo. Se espera que la presentación contenga: el motivo por el cual se trae dicha situación a acompañamiento, la descripción de la situación ocurrida, las reacciones de emociones, pensamiento y conducta de la/s persona/s del equipo que experimentó dicha situación; las preocupaciones e inquietudes sobre lo

ocurrido y algunas preguntas que orienten las necesidades de ayuda que requieren los supervisados.

- Retroalimentación por parte de los participantes, esto supone el análisis de la situación expuesta y contención, orientada por el facilitador. Para esto se sugiere:

- o Primero, fomentar la reflexión sobre los sentimientos, pensamientos y reacciones que genera el caso.

- o Luego, promover que el equipo piense en los sentimientos, pensamientos y reacciones del niño, niña, adolescente o familiar involucrado en la situación presentada.

- o Abrir el espacio de conversación para la búsqueda de alternativas de solución a las dificultades que se han presentado en la situación descrita.

- Toma de acuerdos grupales: Se definen acuerdos grupales, donde se sugiere compartir la responsabilidad sobre las acciones a tomar respecto de la situación presentada.

- Cierre de la sesión: Solicitar a cada persona que comente acerca de un aprendizaje o elemento a integrar en su trabajo, a propósito de la sesión. Se agradece la participación de todos(as) y se reitera la necesidad de respetar la confidencialidad respecto a lo conversado.

- Ejercicio grupal de finalización: Se sugiere realizar algún ejercicio que fomente la regulación y calma¹.

- Registro de acuerdos: Los acuerdos establecidos en el equipo se dejan registrados en el acta de acompañamiento y se agenda la fecha del próximo acompañamiento. El registro de las sesiones permitirá ir monitoreando el acompañamiento y entregará información relevante para la toma de decisiones, como por ejemplo, respecto de las necesidades de formación para que el grupo de acompañamiento pueda adquirir otras herramientas para enfrentar la violencia.

Se sugiere realizar estas reuniones con una frecuencia quincenal o mensual para mantener la continuidad del proceso y favorecer una mejora constante en las prácticas de acompañamiento.

¹ Para acceder a alternativas de actividades y ejercicios, se puede consultar los volúmenes I y II del Manual de actividades

de cuidado para equipos de salud (Subdirección Gestión y Desarrollo de Personas Salud Sur Oriente, s.f. y 2024).



- **Relacional:** Basada en la confianza, empatía, escucha activa y apoyo emocional. (Weatherston et al., 2010).
- **Reflexiva:** Promueve la exploración de emociones, pensamientos y experiencias desde múltiples perspectivas (Weatherston et al., 2010; Head Start, s/f).
- **Regular:** Encuentros periódicos, con encuadre claro y frecuencia predecible (Head Start, s/f).
- **Colaborativa:** Relación de respeto mutuo, sin juicios, con atención plena y aprendizaje compartido (Head Start, s/f).
- **Segura:** Espacio confidencial, libre de prejuicios, que favorece la apertura y el bienestar del supervisado (Head Start, s/f).
- **Grupal o individual:** Los formatos de acompañamiento son variados, y van desde lo individual, grupal o in-situ (Wasik y Bryant, 2001).
- **Interna o externa:** Desarrollada por miembros directivos de las propias escuelas o por consultores externos.

Rol de los involucrados en el acompañamiento

Facilitador

Es un agente de desarrollo de los participantes, no actúa como fiscalizador del trabajo realizado por el equipo sino como un agente del desarrollo del máximo potencial del equipo. Mantiene una relación cercana, afectuosa, de respeto y colaboración con el equipo.

Participantes

Mantienen una actitud de respeto y apoyo a pesar de las diferencias que puedan existir en las prácticas de cada miembro del equipo.

Valoran el acompañamiento como una instancia de mutuo aprendizaje para explorar situaciones de violencia hacia los funcionarios, como una vivencia compartida que puede afectar a cualquiera de ellos en cualquier momento.



¿Qué dice la comunidad educativa?

¿Cómo debería ser?

Que sea un espacio de confianza, empatía y acogida entre pares.

Que se validen las emociones y de los sentimientos de los docentes, que no se sientan enjuiciados sino acompañados.

Que sea un espacio sistemático y con una frecuencia estable, mas allá de la ocurrencia de situaciones de violencia.

Que sea un espacio complementario al apoyo especializado y psicológico para quienes han sido víctimas de violencia.

Propuestas de contenido

Aciertos y aprendizajes, planificar acciones pensando en enfrentar futuras situaciones.

Revisión de protocolos de acción y su aplicación específica dependiendo de las características de cada caso.

Compartir información sobre distintos casos, para poner en antecedentes a todos los funcionarios, pensando en acciones preventivas.

Planificar el regreso y el acompañamiento de docentes que han experimentado situaciones de violencia ¿cómo regresan? ¿qué medidas prácticas se toman para acompañar?



Ejemplo

Caso práctico de Acompañamiento

Contexto: En una escuela básica urbana, durante el mes de junio, la profesora Carolina fue agredida verbalmente por el apoderado de un estudiante de 5° básico. La situación ocurrió en la entrada del establecimiento y delante de otros apoderados, quienes presenciaron cómo el adulto increpó duramente a la docente, alzando la voz y acusándola de discriminar a su hijo. Aunque no hubo agresión física, la experiencia fue vivida por Carolina como una forma de maltrato que la dejó emocionalmente afectada, ansiosa y con temor a volver a interactuar con esa familia.

Activación del acompañamiento interno: Luego de activar el protocolo de actuación frente a hechos de violencia, el equipo directivo decide desarrollar el espacio de acompañamiento. Se agenda una sesión de acompañamiento interna semanal y se invita al equipo docente, al equipo psicosocial y a Carolina, en un entorno seguro y cómodo dentro del horario laboral, cumpliendo con las condiciones sugeridas: confidencialidad, respeto, colaboración y disponibilidad emocional.

Desarrollo de la sesión

Encuadre inicial y objetivo: El facilitador (el orientador del establecimiento o la directora) abre la sesión explicitando la naturaleza confidencial del espacio, aclarando que no se trata de un juicio sobre el desempeño docente, sino de una instancia de apoyo mutuo y aprendizaje colectivo. Se explicita que el objetivo es revisar y analizar situaciones complejas para explorar nuevas formas de afrontamiento.

Exposición de la situación: Carolina expone su vivencia durante un máximo de 15 minutos, relatando el hecho, cómo se sintió en ese momento (rabia, miedo, humillación), las reacciones que tuvo (quedarse en silencio, alejarse), y sus principales preocupaciones (miedo a represalias, sensación de no haber sido respaldada). Formula preguntas abiertas al equipo: “¿Cómo debería manejar una situación similar en el futuro?”, “¿Qué tipo de medidas puede tomar la escuela?”, “¿Cómo recuperar la seguridad al interactuar con esa familia?”.

Análisis y contención por el equipo: El facilitador guía al grupo para reflexionar primero sobre cómo los afectó a ellos la situación. Aparecen sentimientos de identificación, miedo y solidaridad. Luego se promueve la empatía hacia el estudiante y su familia: ¿qué pudo motivar esa reacción? ¿qué contexto está viviendo ese apoderado? Finalmente, se abre el diálogo sobre estrategias concretas para abordar estas situaciones, reconociendo límites y capacidades.

Toma de acuerdos grupales: El equipo acuerda reforzar el protocolo de recepción de apoderados y establece que en situaciones conflictivas un miembro del equipo directivo acompañará a los docentes. Se sugiere también realizar una capacitación sobre comunicación no violenta. Carolina propone una reunión mediada con el apoderado, con apoyo del equipo psicosocial.

Cierre y ejercicio de regulación: Cada participante comparte un aprendizaje de la sesión. Carolina señala que se sintió escuchada y menos sola. Se realiza un breve ejercicio de respiración consciente para cerrar la sesión, promoviendo la calma y el bienestar emocional del grupo.

Registro y seguimiento: Todos los acuerdos son registrados en el acta de acompañamiento. Se agenda la siguiente sesión y se deja establecido el compromiso de revisar el avance de los acuerdos en una semana. Se identifican también necesidades formativas del equipo para fortalecer herramientas de afrontamiento.

Componente Comunicación para la prevención

Fomentar una comunicación efectiva dentro de la comunidad educativa puede tener efectos significativos en la reducción de la violencia en los establecimientos educacionales. Particularmente, profesores y funcionarios de la educación, reportan la comunicación relativa a la conducta o el rendimiento académico de los estudiantes, como una situación que, dependiendo de las características de estudiantes y apoderados, puede desencadenar actitudes violentas hacia ellos/as (Calderón-Orellana et al., 2025).

En este contexto, es necesario comprender que la comunicación no se restringe exclusivamente al uso del lenguaje verbal,

sino que también incluye manifestaciones extraverbales que favorecen el diálogo y la generación de espacios de intercambio y construcción de significados compartidos (Barranquero, 2007) entre los distintos actores de la comunidad educativa.

Las prácticas preventivas, se extienden tanto a las interacciones presenciales – verbales y extraverbales-, como a las digitales. Entre otros elementos, es fundamental considerar estrategias como la Comunicación No Violenta, la difusión y socialización de información relevante para la comunidad educativa, como protocolos, reglamento del colegio, proyecto educativo, planes de convivencia escolar resulta fundamental para la prevención de la violencia, la toma de acuerdos y la resolución de conflictos.

Objetivo de la estrategia

Promover prácticas de comunicación efectiva para la prevención de la violencia contra los funcionarios de la educación.

Resultados esperados

Los funcionarios mejoran sus habilidades comunicacionales avanzando hacia la Comunicación no violenta.

Se reduce el riesgo de incidentes de violencia por parte de usuarios asociados a la entrega de información sensible, gracias a la aplicación de principios de la comunicación efectiva.

Los funcionarios desarrollan habilidades para la prevención proactiva de escalamiento de conflictos, gracias a la detección temprana de señales verbales y no verbales de malestar y la intervención oportuna.

¿De qué estamos hablando cuando hablamos de comunicar de manera efectiva?

Mientras que la información constituye un acto unidireccional orientado a la transmisión de datos, ideas, emociones o habilidades, la comunicación se configura como un proceso bidireccional, en el cual todo emisor puede devenir receptor y viceversa (Barranquero, 2007). Así, para prevenir la violencia en contextos

educativos, el foco debe estar puesto en la comunicación por sobre la información.

Ahora bien, la comunicación también puede verse obstaculizada por factores propios de la naturaleza humana, como las concepciones del mundo, interpretaciones personales, experiencias previas, entre otros. Reconociendo esta complejidad, Watzlawick et. al (1981) proponen algunos principios fundamentales de la interacción comunicativa.

Para comunicar de manera efectiva se deben tener en cuenta los principios de la comunicación



Es imposible NO comunicar:

Toda conducta es comunicación. Incluso el silencio, la inmovilidad o la aparente inacción envían un mensaje al otro. En todo contexto de interacción, siempre se está comunicando, de forma consciente o inconsciente. Por ejemplo, una profesora entrega una mala calificación a un estudiante y este guarda silencio, no responde verbalmente, pero cruza los brazos y desvía la mirada. El silencio y la postura corporal del apoderado son formas de comunicación. Ignorar este mensaje puede escalar el conflicto. Reconocer la emoción del estudiante (“*Veo que esto te molestó, lo conversamos después*”) puede desescalar el conflicto.

B

Toda comunicación tiene un nivel de contenido y un nivel de relación:

El nivel de contenido, que se refiere a la información explícita o referencial que se transmite, y el nivel de relación, que alude a la manera en que debe interpretarse dicha información. Mientras el contenido comunica datos, la relación define el tipo de vínculo entre los interlocutores y cómo debe entenderse el mensaje. Por ejemplo, un apoderado reclama por escrito: *“Me preocupa que mi hijo no esté aprendiendo nada en su clase”*. El contenido manifiesta preocupación sobre el rendimiento académico. A nivel de relación, está cuestionando la competencia del docente. A nivel de interpretación, el mensaje no solo comunica una inquietud objetiva, sino que también posiciona al docente como responsable. Una respuesta que solo atienda el contenido puede ignorar el problema relacional, por lo que resulta clave que el docente valide la preocupación y luego clarifique su rol pedagógico desde una posición de respeto y autoridad.

C

La comunicación es una secuencia de eventos puntuados:

Las personas organizan las interacciones como secuencias con inicio y fin, según su perspectiva. Esta “puntuación” afecta la interpretación del mensaje y puede generar diferencias o malentendidos si no es compartida entre los interlocutores. Por ejemplo, en una reunión de apoderados, una madre acusa al profesor de hostigar a su hijo por pedirle en público que guarde silencio; para ella, la secuencia inicia con la llamada de atención, mientras que para el profesor comienza con las interrupciones del estudiante. Al reconocer estas perspectivas distintas, el docente puede acordar con la madre una forma de corregir la conducta sin exponer al alumno, validando la preocupación de la madre y favoreciendo una solución colaborativa para evitar el escalamiento a violencia.

D

La comunicación puede ser verbal y no verbal:

El lenguaje verbal corresponde a las palabras con significado específico, mientras que los gestos, posturas, tono de voz y expresiones faciales corresponden a la comunicación no verbal. Ambos tipos se combinan constantemente. Por ejemplo, en el contexto de un acompañamiento, un director dice a un profesor con palabras amables: “*Estoy aquí para ayudarte*”, pero lo dice en tono seco y sin contacto visual. En este sentido, hay una incoherencia entre la comunicación verbal y la no verbal, que el docente puede interpretar como desinterés o falta de sinceridad. Para prevenir malentendidos o respuestas defensivas, es fundamental que el director alinee su expresión verbal con sus gestos y tono.

E

La comunicación puede ser simétrica o complementaria:

En las relaciones simétricas, los interlocutores se comunican desde la igualdad; en las complementarias, desde la diferencia. Estas diferencias suelen basarse en el rol, poder o estatus de cada parte, y configuran el tipo de interacción que se establece. Por ejemplo, un docente intenta mantener una relación horizontal con los estudiantes (“Aquí todos somos iguales”), pero en momentos de conflicto, impone autoridad sin diálogo. Esta ambivalencia en el tipo de relación (a veces simétrica, otras complementaria) genera confusión y puede alimentar respuestas agresivas. La prevención de violencia requiere claridad en los roles: se puede ejercer autoridad sin autoritarismo, con límites claros y relaciones respetuosas.

A continuación, se ofrecen sugerencias para poner en práctica los principios de la comunicación.



Principio: Es imposible NO comunicar

- Observar y atender las señales no verbales (posturas, gestos, tono de voz, silencios) de estudiantes y apoderados.
- Reconocer y verbalizar la emoción percibida sin emitir juicios (“Parece que esto te molestó, ¿quieres conversarlo?”).
- Evitar ignorar conductas de incomodidad o tensión, ya que pueden escalar el conflicto.



Principio: Toda comunicación tiene un nivel de contenido y un nivel de relación

- Responder tanto al contenido (lo que se dice) como a la relación (cómo se dice y qué vínculo refleja).
- Validar la preocupación de la otra parte antes de entregar datos o explicaciones.
- Mantener un tono respetuoso y firme para preservar la autoridad pedagógica sin entrar en confrontación.



Principio: La comunicación es una secuencia de eventos puntuados

- Reconocer que cada parte puede tener una percepción distinta del origen del conflicto.
- Escuchar la secuencia de hechos desde la perspectiva del otro antes de explicar la propia.
- Construir una narrativa compartida para acordar soluciones y prevenir malentendidos futuros.



Principio: La comunicación puede ser verbal y no verbal

- Alinear el mensaje verbal con el lenguaje corporal y el tono de voz.
- Mantener contacto visual, postura abierta y gestos coherentes con el mensaje.
- Evitar expresiones faciales o corporales que contradigan el mensaje hablado.



Principio: La comunicación puede ser simétrica o complementaria

- Clarificar el rol y la posición de cada parte en la interacción (docente, estudiante, apoderado).
- Ejercer autoridad de manera respetuosa, evitando ambivalencias entre horizontalidad y jerarquía.
- Usar el poder del rol para establecer límites claros sin caer en el autoritarismo.
- Clarificar el rol y la posición de cada parte en la interacción (docente, estudiante, apoderado).
- Ejercer autoridad de manera respetuosa, evitando ambivalencias entre horizontalidad y jerarquía.
- Usar el poder del rol para establecer límites claros sin caer en el autoritarismo.

Comunicación NO violenta

La Comunicación No Violenta (CNV) ofrece orientaciones para expresarnos con honestidad y claridad, mientras simultáneamente prestamos a otros una atención respetuosa y empática (Rosenberg, M., 2017)

Elementos clave	Descripción
Observaciones	<i>Consiste en identificar aquello que se percibe como un posible aporte, sin incorporar juicios ni evaluaciones. Al combinar observación con evaluación, es probable que las personas interpreten lo dicho como una crítica. Por ello, lo ideal es describir los hechos de manera objetiva.</i>
Sentimientos	<i>Se refiere a las emociones que surgen a partir de lo observado. Utilizar un vocabulario claro y preciso de emociones permite identificar cómo afecta determinada situación. Expresar sentimientos genuinos, incluso aquellos que revelan vulnerabilidad, contribuye a la resolución de conflictos. Es fundamental distinguir entre emociones reales y palabras que en realidad expresan pensamientos, evaluaciones o interpretaciones.</i>
Necesidades	<i>Implica reconocer las necesidades, valores o deseos que están relacionados con los sentimientos identificados. Los juicios, críticas, diagnósticos e interpretaciones hacia los demás suelen ser manifestaciones de necesidades personales insatisfechas. Cuando una persona percibe una crítica, es común que reaccione defendiéndose o contraatacando, lo que dificulta la comunicación efectiva.</i>
Peticiones	<i>Consiste en formular una solicitud concreta y específica que pueda contribuir a mejorar la situación. Es importante evitar expresiones vagas, abstractas o ambiguas, y comunicar con claridad lo que se espera. Además, las peticiones no deben percibirse como exigencias; de lo contrario, existe el riesgo de que, ante una negativa, surjan culpas o reproches.</i>

Elaboración Propia (2025). Rosenberg, M. (2017). Comunicación No Violenta: Un lenguaje de vida.



Sugerencias para la comunicación efectiva desde los funcionarios de la educación

¿Qué características debería tener la comunicación

Contar con apoyo institucional: seguir los protocolos establecidos en casos de violencia, ya que permite activar los dispositivos de apoyo necesarios para abordar conversaciones difíciles.

Ser empáticos: Entendiendo que, en muchas ocasiones, tanto los estudiantes como los apoderados pueden estar atravesando un mal día y necesitan expresar su malestar.

Escucha activa: es fundamental escuchar sus inquietudes o malestares antes de iniciar una discusión. Permitir que la otra persona explique su punto de vista sin interrupciones contribuye a un diálogo más efectivo.

Generar un ambiente de confianza: crear un ambiente en el que predomine la amabilidad y la cercanía. Para lograrlo, los participantes destacaron el papel fundamental de la comunicación no verbal y el tono de voz utilizado.

Sugerencias de implementación

Llamado a la autorregulación: Invitar a los estudiantes a la calma, fomentando acciones como la respiración profunda, caminar o lavarse la cara, entre otras, con el objetivo de ayudarles a salir del estado de agitación.

Reconocer aspectos positivos, fortalezas y oportunidades de mejora dentro de la conversación. Este enfoque permite equilibrar los aspectos a corregir con los logros y progresos

Entregar información clara y precisa: proporcionar información veraz y precisa, evitando generar falsas expectativas. El manejo inadecuado de expectativas puede aumentar los conflictos y desencadenar situaciones de violencia.

Paso 4. Seguimiento de la implementación de la estrategia

Para que la implementación de esta Guía permita avanzar en la prevención de la violencia hacia los trabajadores de la educación, integrando acciones que favorezcan la mejora continua. En este contexto, es importante recordar que las acciones en esta guía son solo un punto de partida y que el monitoreo de los resultados alcanzados con todos los actores involucrados, permitirá la retroalimentación y la incorporación de nuevas herramientas o módulos de información en la medida en que se detecten nuevos desafíos.

Para el monitoreo de las acciones implementadas se sugiere definir indicadores de seguimiento:

1 Cuantitativos: Número de actividades realizadas según la guía, frecuencia de las sesiones, cantidad de participantes por actividad, número de reportes de incidentes de violencia antes y después de la implementación.

2 Cualitativos: percepción de utilidad de la guía, cambios en la calidad de las interacciones, satisfacción de los participantes.

3. Se sugiere también, incluir **indicadores de resultado** (cambios observables en el comportamiento o en la prevención de la violencia) y de **proceso** (grado de cumplimiento de las acciones sugeridas en la guía).

Para poder hacer seguimiento de los indicadores se requiere establecer un sistema de registro que se actualice periódicamente y permita documentar las actividades realizadas, la participación de los actores clave, y los resultados obtenidos, desafíos y buenas prácticas detectadas. A partir de estos antecedentes se podrá realizar una revisión periódica de los avances, proponer espacios de retroalimentación al equipo implementador, analizar brechas y ajustar las acciones ejecutadas en función de la evidencia recogida.

Idealmente, de manera anual pueden socializarse los resultados con todos los actores involucrados, incluyendo logros alcanzados, desafíos persistentes y recomendaciones para la sostenibilidad de las acciones desarrolladas. Asimismo, cada dos años, es posible volver a analizar el estado de la violencia hacia los trabajadores, actualizando y revisando nuevamente las fuentes de información que dieron pie al diagnóstico original.

La prevención de la violencia contra los trabajadores de la educación es una tarea urgente y permanente que exige la participación activa de todos los actores de la comunidad educativa. Esta guía entrega herramientas y orientaciones para anticipar, detectar y prevenir situaciones de riesgo, promoviendo entornos seguros, respetuosos y colaborativos, tanto para los funcionarios de la educación como para los estudiantes.

Ahora bien, la eficacia de las estrategias aquí propuestas dependerá del compromiso real de quienes las organizaciones que la implementen y de la disposición para aprender y adaptarse a nuevas necesidades. La construcción de espacios educativos libres de violencia no solo protege a quienes enseñan, sino que fortalece el derecho de todos a una educación de calidad.

La prevención es una responsabilidad compartida que debe asumirse con convicción, sabiendo que cada acción preventiva es una inversión en el bienestar, la dignidad y la seguridad de quienes forman el presente y el futuro de nuestra sociedad.



Anexo 3: Asistencia Técnica Colegio de Profesoras y Profesores de Chile. Presentación “Estudio sobre la Prevención de la Violencia contra Trabajadores de la Educación” en jornada de movilización marzo 2025

Estudio sobre la Prevención de la Violencia contra Trabajadores de la Educación

Magdalena Calderón Orellana, Escuela Trabajo Social, Universidad Católica de Chile.

Daniela Díaz Bórquez, Consultora Niñez y Políticas Públicas.

Rafael Araya Bugueño, Consultor en Innovación Pública

Proyecto seleccionado en el concurso de Investigación e Innovación en Prevención de Accidentes y Enfermedades Profesionales (2023) de la Superintendencia de Seguridad Social (Chile), financiado por la Mutual de Seguridad CChC.

OBJETIVO DEL DOCUMENTO

Presentar los resultados preliminares del estudio “Prevención de la Violencia contra trabajadores de la educación”, convocatoria SUSESO 2023, financiado por MUSEG, desarrollado por la Universidad Católica de Chile que contó con la colaboración del Colegio de Profesores.



ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

Objetivo: Validar participativamente una estrategia de prevención de violencia externa en el trabajo (que proviene de padres, apoderados y/o estudiantes) en contextos escolares integrando la perspectiva de los distintos actores involucrados.

Fases del estudio:

- Revisión sistemática de la literatura
- Estudio Mixto para evaluar la violencia y sus antecedentes
- Talleres de co-construcción y validación de la estrategia de prevención



RESULTADOS DE REVISIÓN DE LITERATURA

RESULTADOS REVISIÓN DE LA LITERATURA

Objetivo de la Revisión

El objetivo principal de esta revisión sistemática fue analizar estudios de diversos entornos educativos para examinar las características, causas, efectos y estrategias de afrontamiento de la violencia perpetrada por estudiantes, padres o tutores. Se siguió la metodología PRISMA 2020, realizando búsquedas en bases de datos como ProQuest, WOS y SCOPUS, incluyendo artículos en inglés y español publicados entre 2013 y 2023.



RESULTADOS REVISIÓN DE LA LITERATURA

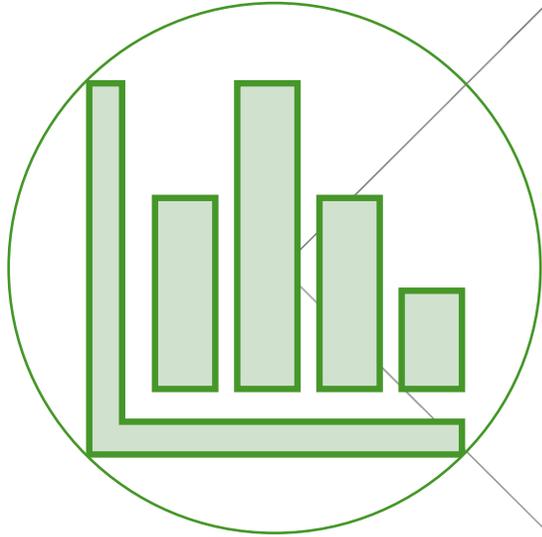
- **Consecuencias:** La violencia tuvo efectos negativos en el desempeño laboral, aumento de la intención de renuncia, estrés y disminución del bienestar físico y psicológico. Emocionalmente, se observó frustración, miedo, ira, aislamiento social y malestar psicológico general.
- **Estrategias de Afrontamiento:** Aunque la investigación sobre estrategias de prevención es limitada, se identificaron diversas tácticas utilizadas, incluyendo la búsqueda de apoyo y la evitación. El apoyo de colegas y líderes fue crucial para el bienestar de los maestros, incluso en situaciones de agresión.



RESULTADOS REVISIÓN DE LA LITERATURA

- **Prevalencia de la Violencia:** Se identificó una alta incidencia de agresiones físicas, psicológicas y verbales contra el personal educativo. Los principales agresores fueron los estudiantes, seguidos por padres, administradores escolares y colegas.
- **Factores de Riesgo:** Se observaron asociaciones entre la violencia y factores como el entorno, la menor experiencia y el género, especialmente en casos de acoso sexual. El clima escolar y factores organizacionales, también se relacionaron con la violencia. En algunos contextos, se identificó una relación bidireccional entre la agresión estudiantil y el castigo por parte de los maestros.





RESULTADOS CUANTITATIVOS

RESULTADOS CUANTITATIVOS

- Durante noviembre y diciembre de 2024, se aplicó encuesta sobre violencia externa en el trabajo consultando sobre diferentes situaciones de maltrato o violencia provocadas en los últimos seis meses.
- Participaron 758 trabajadoras y trabajadores de la educación
- Caracterización de la muestra: mayoritariamente mujeres, docentes, que trabajan jornada completa



RESULTADOS CUANTITATIVOS

- El 90,7% de quienes respondieron la encuesta han vivido violencia por parte de estudiantes y/o padres y apoderados.
- Los hechos de violencia más comunes son:
 - Reacciones de enojo exageradas (71,2%)
 - Miradas o gestos intimidantes o amenazantes (66,4%)
 - Acusaciones injustificadas ante sus superiores (59,0%)
 - Trato prepotente, humillante, degradante (57,9%%)
 - Gritos (56,5%)



RESULTADOS CUANTITATIVOS

- Las personas que contestaron la encuesta creen que el origen de la violencia externa, está mayoritariamente en características de los estudiantes y apoderados, en menor medida en características de la organización y finalmente en características de los trabajadores.



RESULTADOS CUANTITATIVOS

Los participantes también indican haber sufrido:

- Robo o daño a pertenencias personales (30,8%)
- Agresiones físicas sin armas -empujones, patadas, escupos, etc. (21,6%)
- Acoso o agresiones sexuales (11,0%)
- Agresiones físicas con armas - cuchillo, pistola, cortaplumas, etc. – (7,6%)



RESULTADOS CUANTITATIVOS

- Según el género de los encuestados, no existe mayor diferencia en la presencia de violencia.
- Según el tipo de jornada laboral, no se aprecian diferencias en la presencia de violencia.
- Los funcionarios que realizan docencia en aula experimentan mayor violencia externa
- Según experiencia laboral no se aprecian diferencias en la presencia de violencia.





PRIMERAS REFLEXIONES

PRIMERAS CONCLUSIONES

- La violencia en el trabajo es un fenómeno presente en el sector educacional a nivel global, donde tradicionalmente se ha observado la violencia contra y entre estudiantes.
- Los estudios centrado en la violencia contra los trabajadores de educación, a nivel internacional y nacional, sus causas y las acciones de prevención, son limitados.
- Nuestro estudio confirma que en el caso de Chile, el fenómeno está extendido entre el personal de educación
- Existen diferentes visiones respecto al fenómeno. Mientras los trabajadores hacen énfasis en estudiantes y apoderados como causantes de la violencia, la literatura hace referencia a clima escolar, estrés, entorno comunitario, entre otros factores organizacionales y de contexto.
- Se hace necesario avanzar en estrategias que contemplen el problema de manera integral, articulando acciones en materias de convivencia escolar, seguridad y condiciones de trabajo, acciones de seguridad pública

Anexo 4: “Diseño de un Modelo de prevención de violencia tipo II en residencias de protección”

PROTOCOLO DE INVESTIGACIÓN PARA APLICACIÓN ENTREVISTA VIOLENCIA EXTERNA

Daniela Díaz y Magdalena Calderón-Orellana

ANTECEDENTES

El proyecto “Diseño de un modelo de prevención de la violencia en el trabajo en organizaciones dedicadas cuidado de niños, niñas y adolescentes” considera la aplicación de entrevistas cualitativas dirigidas a trabajadores y trabajadoras destinadas a comprender la ocurrencia de violencia externa. Dada la complejidad del tema de estudio, y los efectos que la aplicación de las entrevistas pueda tener sobre los participantes, se ha desarrollado un protocolo de investigación.

Así, de modo de garantizar el cumplimiento de estándares éticos de investigación y prevenir cualquier efecto negativo que el proceso de investigación pudiese tener sobre los participantes, se ha desarrollado un documento que entrega algunas orientaciones de manejo psicológico durante la aplicación del Entrevistas a trabajadores y trabajadoras del cuidado residencial. El documento se basa en el protocolo de investigación utilizado para el monitoreo de derechos en Residencias SENAME, desarrollado el 2015 por el Instituto Nacional de Derechos Humanos y por las “Sugerencias para Investigaciones Remotas” del Comité de Ética de la Universidad Católica, e incluye los siguientes protocolos:

Protocolo	Objetivo
Protocolo de aproximación	Sugiere algunos pasos a seguir previos a la realización del instrumento individual, y plantea las condiciones del ambiente idóneo para realización de entrevistas.
Protocolo de consentimiento informado	Explica el proceso de consentimiento informado y firma de la carta de consentimiento.
Protocolo de aplicación del instrumento individual	Explicita algunas consideraciones a tener presente durante la aplicación del instrumento
Protocolo de manejo de situaciones críticas	Expone sugerencias para el manejo de situaciones descompensación emocional y otras situaciones críticas que puedan ocurrir durante la entrevista.
Protocolo de cierre	Sugiere temas a considerar al momento del cierre de la aplicación del instrumento individual.
Protocolo de manejo de datos	Entrega información sobre el tratamiento que se dará a los datos.

1. PROTOCOLO DE APROXIMACIÓN

A continuación, se sugieren consideraciones previas a la aplicación del instrumento individual, planteando algunas condiciones del ambiente idóneo para realización de las entrevistas.

Antes de aproximarse a los participantes, se sugiere conversar con los coordinadores de programa y con los directivos de las residencias, de modo de seleccionar en conjunto a aquellos que serán invitados a participar de la aplicación del instrumento individual. Esto permitirá excluir a personas que puedan encontrarse emocionalmente más sensibles ante el abordaje del tema de la violencia, puntualmente a personas que puedan estar cursando cuadros depresivos severos y que, por lo tanto, estén emocionalmente muy frágiles; así también a personas que vengán saliendo de una licencia médica de salud mental y funcionarios que se encuentren enfrentando acusaciones o sumarios producto de situaciones de violencia. En caso que el trabajador o la trabajadora se encuentre viviendo algunas de las circunstancias descritas, se sugiere no incluir en las entrevistas.

En cuanto a las condiciones de aplicación de los instrumentos, para entrevistas individuales de carácter virtual, se debe indicar con anticipación que la entrevista requiere un espacio tranquilo, cerrado y cómodo, que facilite la conversación y garantice privacidad. Para entrevistas presenciales es importante asegurarse de que en el lugar donde se entreviste a los trabajadores y las trabajadoras no hayan otros funcionarios ni tampoco niños y niñas, usuarios de los programas circulando.

2. PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

A continuación, se explica el proceso de consentimiento informado y la firma de la carta de consentimiento. Importante recordar que esta parte NO es audio grabada.

2.1 Invitación específica a participar de la entrevista

Invitar a los funcionarios que fueron seleccionados para responder la entrevista a pasar al espacio separado en donde se aplicará el instrumento. En caso de ser entrevista virtual se adjunta el correo de invitación que será enviado a los participantes (ver anexo 1).

Explicar a los entrevistados en qué consiste la participación en la entrevista. Decir, por ejemplo: “Esta entrevista será una conversación entre los/las dos, donde haré varias preguntas sobre situaciones de violencia que se dan en este contexto laboral”

Explicar verbalmente que el/la entrevistado/a tiene libertad de elegir participar y que no hay consecuencias para él/ella si decide no hacerlo. Preguntarle si quiere participar y entregar el consentimiento informado (ver anexo 1). Explicar al participante las cláusulas específicas para una decisión informada sobre la participación en el estudio (objetivo del estudio, uso de la información obtenida, posibilidad de retractarse y retirarse del proceso investigativo en el momento deseado, entre otros.)

En caso de entrevistas virtuales el consentimiento informado debe ser enviado con dos días de anticipación y releído al iniciar la entrevista. Igualmente, deben explicitarse las cláusulas específicas para una decisión informada sobre la participación en el estudio (objetivo del estudio, uso de la información obtenida, posibilidad de retractarse y retirarse del proceso investigativo en el momento deseado, entre otros.)

Las entrevistas virtuales se realizarán vía Zoom o Google Meet, resguardando que quien aplica el instrumento cuente con la última versión actualizada de dicha aplicación. De acuerdo a las recomendaciones para investigación remota de la UC, se registrará solo el audio de la entrevista y no la imagen del entrevistado. Esto debido al carácter de información sensible que reviste la imagen de una persona y por el mayor nivel de precaución que hay que adoptar acerca de ésta.

2.2 Consentimiento dialogado (puede realizarse esta explicación al mismo tiempo que se va leyendo la carta de consentimiento)

Señalar que la entrevista durará 30-40 minutos, aclarar que se preguntará sobre temas vinculados a situaciones de violencia propiciada por los usuarios de los programas residenciales, niños, niñas y adolescentes a los funcionarios en el marco de su ejercicio laboral. Señalar que las preguntas refieren a situaciones de violencia experimentadas en el espacio laboral actual y en ningún caso a situaciones ocurridas fuera del espacio laboral. Decir, por ejemplo: “Queremos conversar contigo sobre tu experiencia en esta residencia; no te preguntaré sobre situaciones personales o sobre otros espacios laborales”.

Explicar la confidencialidad de su identidad. Decir, por ejemplo: “Todo lo que hablemos es confidencial, o sea, sólo el equipo de investigación conocerá tu nombre, pero cuando se informen los resultados del estudio no se incluirán los nombres de los participantes ni datos personales. Cualquier información que presentemos será en términos generales, ‘por ejemplo, los funcionarios opinan que’”. Asegurarle también que no se le informará nada de lo que él o ella diga a otros profesionales o directivos del Centro.

Indicar que la encuesta será audio grabada. Decir, por ejemplo: “vamos a grabar la entrevista, para asegurarnos que no se pierda lo que digas, sin embargo, todo lo que esté grabado nunca será publicado, nunca aparecerá tu voz ni tu nombre” y explicar en términos generales la forma en que se guardará la información.

Explicar el concepto de confidencialidad relativa ante situaciones que pongan en riesgo el bienestar de los funcionarios y/o de los propios usuarios, y ante situaciones constitutivas de delito. Estas situaciones serán tratadas en el marco de los protocolos institucionales, tal como se detalla más adelante, en el apartado sobre el manejo de situaciones críticas. Decir, por ejemplo: “en algunas de las situaciones que conversemos quizás necesitemos pedir ayuda a profesionales especializados, por ej. si hay situaciones de violencia grave o algún tipo de peligro para tu bienestar o el bienestar de los usuarios. En cualquiera de estos casos nos aseguraremos de apoyarte. ¿Ok? ¿Me quieres hacer alguna pregunta sobre esto?”

Explicar los pasos a seguir para ayudarlo/a en distintas situaciones. Decir, por ejemplo: “Si hablamos de temas de violencia que requieran atención tendremos la posibilidad de derivar el caso a atención a apoyo psicológico especializado financiado por este proyecto, siempre y cuando tú estés disponible”.

Explicitar que, si bien para nosotros es importante obtener la mayor cantidad de información, él/ella tiene el derecho a decidir no responder algunas preguntas. Decir, por ejemplo: “está bien si no quieres responder algunas de esas preguntas, sólo dime ‘no quiero hablar de eso’ o ‘no te quiero decir’ ¿ok?, yo no te presionaré a responder”

Asegurar que puede detener la conversación en cualquier momento. Decir, por ejemplo: “si en algún momento te sientes incomodo/a o por algún motivo quieres detener la entrevista, solo dime ‘no quiero seguir con las preguntas’, y lo dejaremos hasta ahí”.

2.3 Asegurar resolver inquietudes dudas

Dar espacio para que formule las inquietudes o dudas que pudiera tener sobre su decisión de participar en la entrevista. Decir, por ejemplo: “¿tienes alguna duda de lo que te he contado o sobre cualquier otra cosa que quieras preguntarme antes de empezar?”

3. PROTOCOLO DE MANEJO DE SITUACIONES CRÍTICAS

En el transcurso del trabajo de campo, a propósito de las temáticas y considerando el objeto de estudio, pueden darse diversas situaciones que es necesario considerar para garantizar el bienestar de todos los involucrados.

A. En caso de descompensación emocional del entrevistado a propósito de la aplicación de los instrumentos, se indica:

- Pausar la entrevista y focalizarse en ayudar al participante a pasar por ese estado en compañía del entrevistador.
- Validar sus emociones, diciendo, por ejemplo: “me doy cuenta que lo que acabamos de hablar te puso muy triste, o te angustia mucho”, “es difícil recordar estas cosas”, “puede que al hablar sobre esto te haya dado mucha rabia”.
- En ningún caso negar lo que le está pasando o “bajarle el perfil” a lo que está sintiendo.
- Acompañarlo con una escucha atenta, dándole espacio para expresarse.
- Asegurar que acompañará al entrevistado hasta que se calme, que pueden pensar juntos lo que está sintiendo.
- Se sugiere tener vasos y agua disponible para ofrecerle y una caja de pañuelitos que puedas pasarle.
- Una vez que se calme, señalarle que pueden dejar la entrevista hasta ahí o, si prefiere, continuar.

Chequear si la persona ya está recibiendo algún tipo de apoyo profesional y ofrecer posibilidad de accionar derivación para atención y apoyo profesional especializado (ver anexo 3 ficha de derivación) contratado por el proyecto y ofrecido gratuitamente a quienes lo requieran.

B. En caso de que alguno de los participantes reconozca haber sido víctima de violencia

En caso de que alguno de los participantes del trabajo de campo deleve alguna situación de violencia de la cual fue víctima, se orientará al trabajador para que tome contacto con su jefatura directa y/o la oficina de prevención de riesgo para que se proceda de acuerdo con el procedimiento de la institución.

A la persona que aplica el set instrumental no le corresponde intervenir en esta situación. Se debe limitar a entregar los datos de contacto de la Unidad de Prevención de Riesgo.

C. En caso de tomar conocimiento de situaciones de violencia que involucren a NNA en tanto víctimas

En este caso, se actuará de acuerdo al protocolo de manejo de la institución, activando de ser necesario la circular N°5 que imparte instrucciones respecto de procedimientos que se deben utilizar ante hechos eventualmente constitutivos de delitos en contra de niños, niñas y adolescentes, que se encuentran bajo el cuidado o la atención de los organismos colaboradores de SENAME o de Mejor Niñez y por las instituciones coadyuvantes. Cualquier situación constitutiva de delito contra niños, niñas y adolescentes al cuidado del Estado, pone límite a la confidencialidad comprometida en las entrevistas y será tratada de acuerdo con los protocolos de la institución. En este sentido, la comunicación entre equipo investigador y e institución en la que se implementa el proyecto es fundamental, por lo que nos coordinaremos con prevención de riesgo de las instituciones participantes y las áreas que correspondan.

4. PROTOCOLO DE CIERRE

Finalmente se sugiere cerrar la entrevista agradeciendo la participación del entrevistado. Decir por ejemplo: “te quiero agradecer por tu tiempo y por haber compartido estos temas conmigo. Quiero que sepas que tu participación es un gran aporte ya que permitirá visibilizar las situaciones de violencia que experimentan los trabajadores del cuidado residencial”.

Junto con agradecer se sugiere hacer una pequeña devolución de lo que él ha dicho. Por ejemplo decir: “te agradezco por lo que me has contado, se nota que te es tremendamente desafiante trabajar acá, pero que sonríes cuando hablas de experiencias positivas del trabajo con NNA” (tomar algunos puntos relevantes de lo que ha dicho para devolverle a modo de cierre, incluyendo aspectos protectores, positivos y dolorosos).

Asimismo, se debe abrir un espacio para formular preguntas o inquietudes.

En caso de detección de situaciones críticas, se debe reiterar con claridad el procedimiento que se seguirá en caso de derivación a apoyo especializado.

Finalmente es importante comentar sobre las etapas siguientes del estudio y mantener abierta la invitación a seguir participando.

5. PROTOCOLO DE MANEJO Y ANONIMIZACIÓN DE LOS DATOS.

En la bases de datos las personas encuestadas o entrevistadas, se les identificará a través de un folio, que permita resguardar la confidencialidad y no hacer uso de nombre, Rut, dirección, teléfono o todos aquellos datos que permita alguna vinculación asociada a su identidad.

Los datos recogidos por el equipo de investigación serán anonimizados en su transcripción y en el archivo de audio, utilizando un número o cambiándole el nombre a los archivos guardados. Lo anterior, cobra mucha importancia en los datos cualitativos, por ejemplo: “Cuando yo trabajaba como profesora en la Escuela de Trabajo Social en la Católica de Valparaíso”, es algo que ayuda a revelar identidad y se edita a “Cuando yo trabajaba como dupla en el Centro [una residencia]”

Los consentimientos que tienen datos personales, serán guardados aparte, en archivo (En el caso de ser físico bajo llave o si está en formato digital en carpeta con clave) en que sólo tendrá acceso la investigadora responsable, Daniela Díaz y la coinvestigadora Magdalena Calderón.

Además se asegurará el anonimato en la cadena de custodia. Es decir, aquellos que analicen o realicen las entrevistas se comprometerán bajo documento firmado a mantener confidencialidad y a borrar todos los archivos una vez terminada la actividad.

Se establecerá el compromiso escrito de todo el equipo de investigación (Investigadora principal y Coinvestigadoras) y bajo documentación firmada, a que, una vez finalizado el trabajo investigativo se borrarán archivos, audios y bases de datos construidas durante el proceso, de modo tal de resguardar la confidencialidad y posterior uso de los datos.

Protocolo de Evaluación Ética de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades

Anexo n°2.2: Resumen del Proyecto

Diseño de un modelo de prevención de la violencia en el trabajo tipo II en empresas de servicios sociales que trabajan con niños, niñas y adolescentes.

Investigadora Responsable Daniela Díaz Bórquez

La violencia externa tipo II en el trabajo ha recibido cada vez mayor atención por parte de profesionales y académicos por sus efectos en las personas, organizaciones y salud pública. Asimismo, la evidencia respecto a su prevención en sectores como salud, comercio y administración pública también ha tomado relevancia. Sin embargo, dichos avances no son necesariamente replicables en organizaciones que se dedican al cuidado de niños, debido a que muchas de las medidas de prevención, tales como la rotación de puestos, el control de los usuarios en el ingreso al lugar de trabajo, limitar la interacción entre usuarios y trabajadores, no son replicables por las características propias del servicio que se presta.

Así, surge la necesidad de desarrollar una estrategia de prevención de la violencia externa tipo II en el trabajo dirigida a centros de protección de niños, niñas y adolescentes. Para esto se propone una investigación de diseño metodológico mixto, que analiza factores de riesgo del fenómeno en una organización que interviene con infancias en Chile, y propone el diseño participativo de un modelo y su posterior evaluación para así contar con una estrategia testeada de prevención de violencia laboral en el trabajo de cuidado.



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

Protocolo de Evaluación Ética de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades

Anexo 5: ENCUESTA SOBRE VIOLENCIA EXTERNA EN EL TRABAJO

Hay trabajadores y trabajadoras cuya tarea principal es prestar servicios o atender a personas, como profesores, personal de salud, funcionarios públicos que atienden personas, cajeros/as de tiendas, guardias, entre otros.

Estos trabajadores y trabajadoras se exponen a situaciones de maltrato o violencia causadas por las personas a las que prestan servicios (por ejemplo clientes, usuarios, estudiantes, apoderados, pacientes). A este problema se le llama VIOLENCIA EXTERNA.

Esta encuesta busca conocer las causas por las que, a su juicio, esto ocurre y saber si usted ha vivido alguna situación de maltrato o violencia externa en su trabajo.

Esta información permitirá recomendar algunas acciones tendientes a reducir este problema y a promover espacios de trabajo saludables.

Su participación es VOLUNTARIA. Lo que usted responderá es ESTRICTAMENTE CONFIDENCIAL Y ANÓNIMO.

POR FAVOR LEA ATENTAMENTE LAS PREGUNTAS Y RESPONDA CADA UNA DE ELLAS.

ENCUESTA SOBRE VIOLENCIA EXTERNA EN EL LUGAR DE TRABAJO

P.1 ¿Ha vivido las siguientes SITUACIONES DE MALTRATO O VIOLENCIA EXTERNA provocadas por las personas a las que usted atiende o presta servicios, en los últimos 6 meses?, ¿Con qué frecuencia? No deje ninguna situación sin marcar por favor		Frecuencia			
		Siempre	A veces	Pocas veces	Casi nunca o nunca
1.	Miradas o gestos intimidantes o amenazantes	(4)	(3)	(2)	(1)
2.	Acusaciones injustificadas ante mis superiores	(4)	(3)	(2)	(1)
3.	Amenazas de reclamos ante la empresa o superiores	(4)	(3)	(2)	(1)
4.	Comentarios ofensivos o burlas hirientes	(4)	(3)	(2)	(1)
5.	Reacciones de enojo exageradas por tonterías o pequeñeces	(4)	(3)	(2)	(1)
6.	Gritos (“me han echado la foca”)	(4)	(3)	(2)	(1)
7.	Trato prepotente	(4)	(3)	(2)	(1)
8.	Insultos, garabatos o groserías	(4)	(3)	(2)	(1)
9.	Descalificaciones, me tratan de inepto, incapaz o flojo	(4)	(3)	(2)	(1)
10.	Amenazas de violencia física	(4)	(3)	(2)	(1)
11.	Atentan contra las instalaciones: rompen vidrios, golpean puertas, etc.	(4)	(3)	(2)	(1)
12.	Agresiones físicas sin armas (manotazos, empujones, patadas, escupos, etc.)	(4)	(3)	(2)	(1)
13.	Agresiones físicas con armas (cuchillo, pistola, cortaplumas)	(4)	(3)	(2)	(1)
14.	Acoso o agresiones sexuales: gestos, tocaciones, comentarios insinuantes no deseados con contenido sexual.	(4)	(3)	(2)	(1)
15.	Otras situaciones que usted considere como agresiones o violencia: descríbalas				

P.2. ¿Quién o quiénes han sido, mayoritariamente, los o las causantes de las situaciones de maltrato o violencia externa vividas por usted en su lugar de trabajo? Puede marcar más de una alternativa.

1. Estudiantes	
2. Apoderados	
3. Clientes	
4. Pacientes	
5. Familiares o amigos de pacientes	
6. Usuarios/as, beneficiarios/as	

Otros (Especifique)

P.3. ¿De qué sexo son las personas que mayoritariamente son causantes de las situaciones de maltrato o violencia externa vividas por usted en su lugar de trabajo?

1. Hombre	
2. Mujer	
3. Ambos por igual	

P.4. ¿Ha vivido alguna de las siguientes situaciones de violencia provocadas por <u>delincuentes, ladrones, mecheros o asaltantes</u> en los últimos seis meses?, ¿con qué frecuencia?		Frecuencia			
		Siempre	A veces	Pocas veces	Casi nunca o nunca
1.	Insultos, garabatos o groserías	(4)	(3)	(2)	(1)
2.	Amenazas de violencia física: te voy a pegar, matar, etc.	(4)	(3)	(2)	(1)
3.	Agresiones físicas con o sin armas: golpes, patadas, empujones, puñetazos, etc.	(4)	(3)	(2)	(1)
4.	Acoso o agresiones sexuales: gestos, tocaciones, comentarios insinuantes no deseados con contenido sexual.	(4)	(3)	(2)	(1)
5.	Otras situaciones que usted considere como agresiones o violencia: (Descríbala)				

Factores que causan violencia externa

P.5. Cuáles son a su juicio los factores que causan maltrato o violencia externa <u>relacionados con el lugar de trabajo</u> ¿con qué frecuencia ocurren? No deje ninguna frase sin marcar por favor		Frecuencia			
		Siempre	A veces	Pocas veces	Casi nunca o nunca
1.	Información deficiente, contradictoria o equivocada, de la empresa o institución, a los usuarios.	(4)	(3)	(2)	(1)
2.	Personal insuficiente para atender a los usuarios	(4)	(3)	(2)	(1)
3.	Demora en la atención / largos tiempos de espera	(4)	(3)	(2)	(1)
4.	Escaso tiempo para atender las necesidades del usuario	(4)	(3)	(2)	(1)
5.	Lugares de espera y de atención inadecuados (malas condiciones materiales, físicas y ambientales)	(4)	(3)	(2)	(1)
6.	Fallas tecnológicas (“se cae el sistema”) que demoran o paralizan la atención	(4)	(3)	(2)	(1)

7.	Falta de capacitación a los/as trabajadores/as para manejar situaciones problemáticas o conflictivas con el usuario	(4)	(3)	(2)	(1)
8.	No existen protocolos de actuación y enfrentamiento de situaciones problemáticas	(4)	(3)	(2)	(1)
9.	No hay apoyo de la empresa o institución para enfrentar problemas con los/as usuarios/as (“nos dejan solos para resolver los problemas”)	(4)	(3)	(2)	(1)
10.	El/la trabajador/a no tiene información suficiente para dar respuestas satisfactorias al usuario	(4)	(3)	(2)	(1)
11.	Falta de protección a los/as trabajadores/as (barreras físicas, guardias escasos o que no pueden actuar, etc.)...	(4)	(3)	(2)	(1)

P.6. Cuales son a su juicio los factores que causan maltrato o violencia externa relacionados con el usuario ¿Con qué frecuencia ocurren? No deje ninguna frase sin marcar por favor		Frecuencia			
		Siempre	A veces	Pocas veces	Casi nunca o nunca
12.	Usuario insatisfecho con la atención o servicio que recibe o ha recibido por parte de la empresa o institución	(4)	(3)	(2)	(1)
13.	Usuario con comportamiento evidentemente inestable, agresivo,	(4)	(3)	(2)	(1)
14.	Usuario con expectativas de atención o servicio superiores o distintas a las que recibe	(4)	(3)	(2)	(1)
15.	Usuario poco receptivo a las explicaciones que se le entregan y que no atiende a los motivos que se le indican	(4)	(3)	(2)	(1)
16.	Usuario no respeta, se salta procedimientos	(4)	(3)	(2)	(1)
17.	Usuario mal informado	(4)	(3)	(2)	(1)
18.	Características sociales del público que atiende (población agresiva, con poca educación)	(4)	(3)	(2)	(1)
19.	Usuario prepotente	(4)	(3)	(2)	(1)

P.7. Cuáles son a su juicio los factores que causan maltrato o violencia externa <u>relacionadas con el/la trabajador/a o funcionario</u> . ¿Con qué frecuencia ocurren? No deje ninguna frase sin marcar por favor		Frecuencia			
		Siempre	A veces	Pocas veces	Casi nunca o nunca
20.	Al trabajador/a (funcionario/a) le cuesta entender, comprender, ponerse en el lugar del/a usuario/a	(4)	(3)	(2)	(1)
21.	El trabajador/a (funcionario/a) no tiene experiencia suficiente para atender los problemas del usuario	(4)	(3)	(2)	(1)
22.	El trabajador/a (funcionario/a) no está capacitado/a para atender los problemas del usuario	(4)	(3)	(2)	(1)
23.	El hecho de ser mujer	(4)	(3)	(2)	(1)
24.	La orientación sexual (ser lesbiana, gay, transexual)	(4)	(3)	(2)	(1)
25.	Ser extranjero/a	(4)	(3)	(2)	(1)
26.	Pertenecer a alguna etnia o raza en particular	(4)	(3)	(2)	(1)
27.	Diferencias sociales entre usuario y trabajador/a	(4)	(3)	(2)	(1)
28. ¿Considera que hay otra causa de maltrato o violencia externa que no ha sido señalada? Especifique					

DATOS GENERALES. Marque la alternativa que corresponda

8. Sexo
1. Hombre
2. Mujer

9. Edad	
1. Menos de 25 años	
2. De 25 a 39 años	
3. De 40 a 55 años	
4. Más de 55 años	

10. Nivel de estudios	11. Tipo de institución o empresa donde trabaja	
1. Enseñanza Básica	1. Privada	
2. Enseñanza Media	2. Pública	
3. Formación Técnica (CFT)	3. Subvencionada	
4. Formación Profesional (IP)	4. Otra (especifique)	
5. Educación Universitaria		

12. Nos podría decir ¿cuál es su cargo o puesto de trabajo?
13. ¿Qué hace principalmente en su trabajo?

14. Tipo de Contrato	
1. Indefinido	
2. A plazo fijo	
3. A honorarios	
4. A contrata	
5. Otro	

15. Horario de trabajo	
1. Diurno	
2. Nocturno	
3. Turnos rotativos día/noche	
4. Otro. Especificar	

16. Su jornada de trabajo es	
1. Completa	
2. Parcial	
3. Otra	

17. Antigüedad en la empresa/institución	
1. Menos de 6 meses	
2. Entre 6 meses y un año	
3. Más de un año y hasta 5 años	
4. Más de 5 años hasta 15 años	
5. Más de 15 años	

18. ¿En qué comuna está su lugar de trabajo?
