

Acción y transformación para la prevención de la violencia escolar a través de la Investigación Participativa de Base Comunitaria con niños y niñas.¹

Eduardo A. Lugo Hernández, Ph.D.²
Universidad del Este

Resumen

La violencia escolar es un problema de salud pública. Impacta el desempeño académico de los/as niños/as, su desarrollo socioemocional y la calidad de vida de los miembros de la comunidad escolar. Se han diseñado intervenciones para prevenirla y atenderla, pero se generan desde los/as adultos/as para modificar las conductas de los/as niños/as. La Investigación Participativa de Base Comunitaria-IPBC invita a involucrar a los/as niños/as en procesos investigativos que aumenten su inherencia en tomar decisiones en sus comunidades escolares. En este trabajo describo un diseño metodológico en el cual se incorpora la IPBC, para estudiar las causas, características, efectos y posibles soluciones de la violencia escolar desde la perspectiva de los niños/as. Este diseño incluye adiestrar a niños/as de quinto y sexto grado para que entrevisten a miembros de la comunidad escolar. Los futuros resultados de diseños como el aquí descrito podrían generar recomendaciones para atajar la violencia escolar, mientras los/as niños/as se adiestran en el proceso investigativo y su uso como herramienta de acción social.

Palabras clave: *Violencia escolar, Investigación Participativa de Base Comunitaria, comunidad escolar*

Abstract

School violence is a public health problem. It impacts children's academic achievement, their socio-emotional development and the quality of life of every member of the school community. Interventions have been developed, but usually these interventions stem from adults trying to modify children's behavior without their participation. Community Based Participatory Research provides the platform to involve children in the research process and enhance their participation in decision-making processes in schools. In this article I describe the methodological design of a CBPR study that will analyze the causes, characteristics, effects and possible solutions for school violence prevention from the children's perspective. This design includes the training of fifth and sixth grade children as interviewers, so that they can participate in interviewing

¹ *Nota:* Este artículo fue sometido a evaluación en febrero de 2012 y aceptado para publicación en abril de 2012.

² Toda comunicación de este trabajo debe hacerse al autor a: ealugo8@hotmail.com o al (787)-764-0000 ext. 2136.

members of the school community. Results from studies as the one described in this article could generate recommendations to reduce school violence while children are trained in the research process and its role in social action.

Key words: *School violence, Community Based Participatory Research, school communities*

La violencia escolar es un problema de salud pública a nivel mundial (Astor, Benbenishty, & Marachi, 2009; Garaigordobil & Oñederra, 2009; Park-Higgerson, Perumean-Chaney, Bartolucci, Grimley, & Singh, 2008; Muñoz, Saavedra, & Villalta, 2007). La misma incluye incidentes tales como: intimidación, maltrato psicológico, violencia física y verbal, motines y hasta asesinatos (López, Morales, & Ayala, 2009). Esta impacta negativamente a la comunidad escolar. Sus consecuencias pueden incluir pobre aprovechamiento académico, alto número de ausencias, problemas de salud, pobre clima escolar y desinterés profesional entre los maestros/as (Galand, Lecocq, & Philippot, 2007; Houbre, Tarquinio, Thuillier, & Hergot, 2006; McEvoy & Welker, 2000; Milam, Furr-Holden, & Leaf, 2010).

Algunos estudios han estimado que en los Estados Unidos, 63 de cada 1000 estudiantes son víctimas de violencia en el escenario escolar (Dinkes, Lemp, & Baum, 2009). Otras encuestas como el *Youth Risk Behavior Survey* (YRBS), realizada por el Center for Disease Control and Prevention (CDC), evidencian que el 35.9% de los y las estudiantes reportaron haber estado en una pelea durante el último año (Eaton et. al. 2006).

En Puerto Rico, la situación de violencia escolar es preocupante (Reyes, Colón, & Moscoso, 2009; Rodríguez & Lucca, 2009). Los medios de comunicación han reseñado eventos tales como motines, incidentes de acoso (*bullying*, por su término en inglés), amenazas de tiroteos y asesinatos (Criollo, 2011; López, 2011). Por otro lado, las estadísticas accesibles son inconsistentes, fragmentadas y sesgadas a ciertos tipos de violencia (Rivera, 2010). Existen datos estadísticos reportados por el Departamento de Educación de Puerto Rico y la Policía de Puerto Rico, Superintendencia Auxiliar en Operaciones de Campo, Programa Calidad de Vida Escolar (2010). Algunos de estos datos se encuentran en la página web www.tendenciaspr.com. En la Tabla 1 se pueden observar los datos más recientes.

La Tabla 1 ilustra que del 2006 al 2008 los incidentes más reportados en las escuelas públicas de Puerto Rico fueron apropiación ilegal, agresiones simples, alteración a la paz y otras. Esta última categoría no ofrece información concreta que pueda ayudar a tipificar la violencia. Estas estadísticas evidencian la incidencia de delitos que afectan la experiencia educativa de estudiantes y maestros/as. Los datos también revelan que en las escuelas públicas del país sólo se reporta información relacionada a los comportamientos violentos definidos por las leyes de Puerto Rico y no definen quiénes son las personas responsables de los mismos (estudiantes, maestros/as, padres, madres, otros/as). Pero, como mencioné anteriormente, la violencia escolar es mucho más compleja e incluye actos que, en ocasiones, preceden los reportados en estos informes. Los datos recogidos deben reflejar las vivencias de toda la comunidad escolar, incluyendo a maestros/as, administradores/as, padres, madres y/o personas encargadas, no deben centrarse solamente en los y las estudiantes.

TABLA 1
 Incidencia anual de delitos registrados en escuelas (públicas diurnas) durante horas laborables

<i>Delito</i>	<i>2008</i>	<i>2007</i>	<i>2006</i>
Asesinato	1	0	0
Violación	6	5	2
Robo	1	5	2
Agresión agravada	52	78	116
Apropiación ilegal	101	113	125
Alteración a la paz	249	344	426
Agresiones simples	932	1,074	1,092
Ley de drogas	38	40	45
Ley de armas	32	41	40
Otras	770	857	850
Número total de incidencias*	2,182	2,557	2,698

Aunque la magnitud del problema es incierta, el cuadro reportado demanda que desarrollemos estrategias de intervención y prevención para atender la violencia escolar. La importancia de esto consiste en que las consecuencias de este tipo de violencia tiene un impacto negativo en las personas que conviven en el escenario escolar. Las estrategias de intervención y prevención utilizadas deben tomar en cuenta los factores de riesgo asociados a la violencia escolar. Los factores son: a) pobreza; b) violencia en comunidades aledañas a la escuela; y c) creencias y actitudes hacia la violencia. Por otro lado, deben considerarse factores protectores: a) relaciones positivas con personas adultas; b) reglas claras y justas; y c) fuerte sentido de comunidad que fomentan la resiliencia en los/as niños/as y adolescentes (Eisenebraun, 2007; Miller & Kraus, 2008; Taub & Pearrow, 2005). Estas intervenciones, además, deben ser desarrolladas desde una base de colaboración con las comunidades escolares con las que se trabaja, ya que son estas las que experimentan el problema, las que lo manejan de diversas maneras y las que conocen las normas sociales y culturales que la mantienen. Esta colaboración redundaría en una mayor comprensión estadística y conceptual de las particularidades de la violencia en su contexto.

Los datos estadísticos recopilados por agencias gubernamentales ofrecen una visión importante del fenómeno, pero sólo muestran parte de la historia. La otra parte, aquella vivida por la comunidad escolar, a veces no se documenta desde sus voces. Esto es particularmente cierto para los niños/as que, por su edad, quedan excluidos/as de estas discusiones y son

posicionados como recipientes pasivos de intervenciones diseñadas por personas adultas. Esta falta de visión comprensiva de la violencia escolar limita la posibilidad de entenderla. Del mismo modo, violenta el derecho de los niños/as a ser partícipes en la construcción de su realidad y de las intervenciones que se desarrollan para afectar su cotidianidad.

Existen diversos acercamientos para intervenir y prevenir la violencia escolar. Muchos de estos han sido encontrados exitosos bajo estándares rigurosos de investigación. Sin embargo, su generalización y sustentabilidad son cuestionables. Varios/as investigadores/as se han planteado que los acercamientos tradicionales limitan la posibilidad de producir cambio social dado que no profundizan en los aspectos socioeconómicos y culturales que sostienen el fenómeno (Minkler & Corage Baden, 2008).

Investigación Participativa de Base Comunitaria

El acercamiento al estudio de la violencia escolar, ha sido uno guiado por el manto de aproximaciones metodológicas de corte positivista en el cual las personas y las comunidades son sujetos de estudio y se presupone que incluirlos en el proceso intervención-investigación conlleva viciar la actividad investigativa. Es decir, para muchos/as, la inclusión de la comunidad en el proceso de investigación atenta en contra de la “objetividad” y la pureza del estudio (Minkler & Corage Baden, 2008). Las intervenciones no conceptualizan a las personas que integran las comunidades escolares como protagonistas y gestoras del cambio estructural, ideológico y pragmático necesario para combatir este grave problema social.

Investigadores/as que trabajan con la reducción de las disparidades en salud en Estados Unidos y Latinoamérica han comenzado a plantearse que este acercamiento tradicional limita las posibilidades de producir el cambio social que se espera resulte de las investigaciones (Minkler & Wallerstein, 2008). Esta preocupación surge del hecho de que existe un cúmulo de investigaciones llevadas a cabo con los más estrictos estándares metodológicos que han evidenciado la efectividad de diversas estrategias de intervención para reducir la violencia escolar. Estos estudios han generado publicaciones y programas denominados como modelos o prometedores (Center for the Study and Prevention of Violence Institute of Behavioral Science, 2009). Sin embargo, en la mayoría de estas intervenciones no se ha incluido a las comunidades en el diseño, implantación, análisis e interpretación del fenómeno estudiado. Aunque los trabajos se han hecho en la comunidad, han posicionado a los miembros de éstas como sujetos pasivos y recipientes de los “saberes” académicos. Este acercamiento privilegia las voces académicas como aquellas dueñas del conocimiento y el peritaje para resolver el problema. Es decir, se obvia el conocimiento que tienen las personas que integran a las comunidades de su propia realidad. Ese peritaje, obtenido a través de la experiencia, incide en la manera de acercarse al fenómeno, de conceptualizarlo, estudiarlo, interpretarlo y transformarlo.

La inclusión de la comunidad en el proceso de investigación requiere entonces un cambio paradigmático que no sólo replantee la posición de la comunidad en la investigación, sino que, reconceptúe el rol del investigador/a. Se requiere una mirada con objetividad a los planteamientos que fundamentan la investigación empírica y una reflexión dirigida a las dimensiones de poder inherentes a esta práctica. Este cambio paradigmático se refleja en lo que ha sido denominado como Investigación Basada en la Participación Comunitaria (IPBC).

IPBC es un acercamiento colaborativo a la investigación que involucra equitativamente a todos los socios/as en el proceso de investigación y reconoce las fortalezas de todos y todas (W. K. Kellogg Foundation Community Health Scholars Program, 2001). La IPBC o Community

Based Participatory Research, su nombre en inglés, es parte de un continuo de acercamientos participativos a la investigación que incluye la Investigación Acción Participativa (Wallerstein & Duran, 2008). Estos acercamientos han intentado reducir la brecha entre la teoría y la práctica incluyendo a la comunidad en el proceso investigativo. A continuación una descripción y discusión de los principios rectores de la IBPC.

Principios rectores de la IPBC

Es importante delimitar que IPBC no es un método de investigación, sino un acercamiento al proceso (Minkler & Wallerstein, 2008). Este acercamiento posee una serie de principios que guían su implantación. En primer lugar, IPBC reconoce a la comunidad como una unidad de identidad. La misma involucra una conexión emocional y una identificación con otros valores y normas compartidas, lenguaje, costumbres, metas e intereses en común y un deseo por satisfacer las necesidades mutuas y mejorar la situación del problema identificado (Minkler & Wallerstein, 2008). En este sentido, las comunidades pueden ser geográficas; vecindarios o grupos que no compartan estas características, pero poseen un sentido de identidad común. Investigadores e investigadoras que utilizan IPBC pretenden colaborar con estas comunidades de identidad, fortaleciendo a su vez el sentido de comunidad. En el proceso colaborativo, pueden surgir situaciones en las cuales la colaboración se nutra de grupos fuera de la comunidad de identidad, ya que traen a la mesa destrezas y recursos que fortalecen el trabajo colaborativo.

De la misma manera, IPBC trabaja con las fortalezas y recursos de la comunidad. Esto quiere decir que IPBC considera, incluye y trabaja con las destrezas y recursos de las personas involucradas, las redes sociales que posee la comunidad para apoyar su proceso de autogestión y las estructuras sociales tales como comunidades de fe, organizaciones de base comunitaria y asociaciones profesionales que trabajan en conjunto con la comunidad para mejorar su salud y su calidad de vida (Israel, Schulz, Parker, Becker, Allen III, & Guzmán, 2008).

En cuanto a las relaciones de poder inherentes a la colaboración entre academia y comunidad, IPBC plantea relaciones que sean colaborativas y equitativas. La colaboración comienza desde el planteamiento o la identificación del problema. De esta manera, la comunidad identifica el problema que le apremia y se convierte en co-constructora del proceso de investigación. Los/as investigadores/ras reconocen, a su vez, la desigualdad que muchas veces existe entre ellos/as y la comunidad y que propician un ambiente conducente al apoderamiento, que se logra cuando se colabora con todas las partes, la información, el proceso de toma de decisiones y los recursos disponibles. El/la investigador/a en IPBC fomenta que la voz de todas las personas involucradas sea escuchada y atendida (Israel et. al., 2008).

Las relaciones de poder no se limitan a aquellas experimentadas entre investigador/a y comunidad. Tanto o más relevantes son aquellas presentes dentro del contexto comunitario, ya que éstas tienen el potencial de fortalecer o socavar las iniciativas e investigaciones. En el contexto escolar estas dinámicas se reflejan en las relaciones entre directores/as, maestros/as, el personal de apoyo escolar, los padres/madres o encargados/as de los niños/as, y los/as estudiantes que en esencia son la razón de ser del espacio escolar. El no entender o reconocer estas dinámicas puede dificultar la entrada de los/as investigadores e investigadoras y el compromiso de la comunidad escolar con la colaboración entre las partes.

Otro de los principios rectores de IPBC es el aprendizaje mutuo (Minkler & Wallerstein, 2008). Esto quiere decir que, en el proceso colaborativo, el/la investigador/a aprende de la comunidad involucrada acerca de su cultura, su contexto socio-histórico, sus estrategias para

trabajar el problema identificado, sus destrezas de autogestión y otras destrezas de conocimientos. La comunidad a su vez aprende del investigador/a acerca de métodos de investigación, la identificación de fondos y la redacción de propuestas. Este aprendizaje mutuo enriquece la experiencia investigativa de ambas partes y los sitúa en un continuo de enseñanza-aprendizaje que intenta evitar privilegiar un conocimiento sobre otro. Como plantea Foucault (1993), el conocimiento está inherentemente ligado al poder, el cual es uno de los elementos medulares de la ciencia. Minkler y Corage Baden (2008), exponen que incorporar el conocimiento comunitario al proceso científico fortalece la capacidad investigativa de ambas partes y redefine las dinámicas de poder relativas a la actividad científica.

Uno de los componentes medulares de la IPBC es su énfasis en la acción y el cambio social (Cornwall & Jewkes, 1995; Hall, 1992; Themba-Nixon, Minkler, & Freudenberg, 2008). En IPBC la finalidad de la investigación es conocer para transformar. La colaboración investigador/a-comunidad se basa en un entendido de que los resultados de la investigación serán transformados en intervenciones y/o iniciativas para atender el problema identificado por la comunidad. Este continuo de investigación-acción se enfoca en atender los determinantes de salud desde una perspectiva local utilizando un modelo ecológico, que sostiene que la violencia se compone de numerosos factores biológicos, sociales, culturales, económicos y políticos (Brookmeyer, Fanti, & Henrich, 2006; Israel et al., 2008). A través del modelo ecológico se conceptúa el fenómeno considerando el nivel individual, el contexto inmediato de las personas y el contexto social en el que están enmarcados (Bronfenbrenner, 1979). De esta manera este acercamiento conceptúa el problema desde la complejidad de factores biomédicos, sociales, económicos, culturales y del ambiente físico. Esta visión es particularmente relevante en el contexto escolar donde la violencia es influida por las deficiencias en destrezas sociales, pobres destrezas de resolución de conflictos, violencia intrafamiliar, violencia en comunidades aledañas a las escuelas y escasez de recursos humanos y económicos para atender las necesidades de las escuelas (Chaux, Molano, & Podlesky, 2009).

La IPBC enfatiza, a su vez, en el rol de la comunidad en interpretar los datos de las investigaciones (Cashman et al., 2008). Es la comunidad, en conjunto con los investigadores/as, la que da significado y sentido a los resultados de investigaciones cualitativas y cuantitativas. Es ésta la que contextualiza y da forma a su voz desde su realidad y vivencias. En el contexto escolar, son los/as integrantes de esta comunidad (maestros/as, administradores/as, niños/as, padres, madres y/o encargados/as, entre otros) los que ayudan a dar sentido a los resultados de la investigación interpretando su significado dentro de su contexto social y cultural.

De la misma manera, se privilegia la colaboración en el proceso de disseminación de resultados. En este proceso todas las personas que colaboran son partícipes y estos resultados a su vez guían el proceso de intervención-acción. Esto también se operacionaliza a través de la creación de espacios de presentación y publicación conjunta en medios tradicionales y no tradicionales. Directores/as, maestros/as, padres/madres y niños/as tienen la oportunidad de presentar los resultados de las investigaciones en conferencias, reuniones y espacios donde se discuten las políticas públicas que les afectan. Este proceso de investigación-acción se monta sobre un andamiaje de colaboración y compromiso a largo plazo. El compromiso rebasa el tiempo delimitado por una propuesta o proyecto. La importancia de la investigación-acción estriba en que muchos de los problemas enfrentados por la comunidad no se delimitan por el tiempo establecido por las agencias estatales y federales que proveen fondos para la investigación. Es evidente entonces que el proceso colaborativo de la IPBC pretende en su naturaleza ser un acercamiento descolonizador (Fals-Borda, 1987; Freire, 1982; Swantz, Ndedya,

& Masaiganah, 2001; Tandon, 1996; Tuhiwai Smith, 2008). Descolonizador porque privilegia la voz de la comunidad en la descripción de su experiencia y en la generación y evaluación de alternativas para atenderla. Descolonizador porque posiciona al investigador y a la investigadora en el ámbito reflexivo para entender cómo su experiencia socio-cultural y económica influye la manera en que percibe el fenómeno y la comunidad con la que trabaja. Este proceso reflexivo es continuo e incide en la selección de los métodos a utilizarse. Descolonizador porque provee a la comunidad escolar las herramientas investigativas para entender y transformar su propia realidad, de esta manera fomentando la autogestión, el apoderamiento y la sustentabilidad de las intervenciones.

Es sobre los conceptos anteriores que se desarrolla el Proyecto VIAS para prevenir la violencia escolar a nivel elemental. El Proyecto VIAS adscrito a la Universidad del Este-UNE en Carolina, Puerto Rico, tiene los objetivos de: 1) desarrollar a estudiantes y profesores/as como investigadores/as, en particular en la IPBC y 2) colaborar con escuelas elementales del área circundante a la UNE para generar iniciativas de prevención de violencia escolar basadas en el acercamiento de IPBC. En la próxima sección ofrezco una mirada a la operacionalización de este acercamiento en las escuelas del proyecto, los retos encontrados, tanto en la comunidad escolar como en la UNE y el impacto potencial del proyecto en las políticas públicas que se formulan para atender este problema social.

Inclusión de niños y niñas en la investigación

La IPBC ofrece un marco ideal para la inclusión de los/as niños/as en el proceso investigativo. Sin embargo, son pocas las investigaciones que los/as incluyen. La razón primordial de la no inclusión de los niños y niñas como investigadores/as, es la visión que tiene nuestra sociedad acerca de las capacidades que éstos/as poseen. La niñez es vista como una etapa de deficiencias a nivel moral y cognitivo (Kellet, 2010; 2005). Esta visión incide no sólo en la participación de los niños y niñas en investigación, sino también en el reconocimiento de los derechos humanos de esta población. En efecto, los Estados Unidos y Somalia fueron los únicos países en no firmar el tratado de la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas en el 1989 (United Nations, 1989). La importancia de esto consiste en que este tratado reconoce el derecho internacional de esta población de estar involucrada en las actividades y/o decisiones a nivel social y político que le afecten (Alderson, 2008). A nivel mundial, esto ha incidido en un aumento en la concienciación de los derechos de los niños y niñas en la investigación y en un aumento en las investigaciones con la niñez como co-investigadores/as o investigadores/as principales (Kellet, 2010; Christensen & James, 2008).

Tradicionalmente, los niños y niñas no han sido incluidos como colaboradores/as en iniciativas e investigaciones para atender asuntos que les afectan de manera directa (Langhout & Thomas, 2010). El rol de estos/as ha sido el de objetos de estudios para atender un sin número de asuntos relacionados a su salud física y mental. Esto se debe principalmente a la visión socio-cultural occidental de lo que es la niñez. Estas visiones que plantean al niño y a la niña como seres carentes, con deficiencias y necesitados/as de la instrucción y la protección de las personas adultas fomentan que las perspectivas y visiones de estos/as sean ignoradas y oprimidas por aquellas de los/as adultos/as (Kellet, 2005; 2010). Incluir a los niños y niñas como colaboradores/as en iniciativas de IPBC es un paso importante en asegurar que sus voces sean escuchadas. La inclusión de los niños y niñas en la investigación provee contribuciones profundas al proceso investigativo. Incluyendo, la identificación del problema a estudiar desde

la perspectiva de estos/as, la elección de métodos apropiados de investigación para esta población, la interpretación de resultados que integre su perspectiva y estrategias de diseminación innovadoras y que los/as incluyan. El involucrar a los niños y niñas en la investigación, es además, una manera de enseñar destrezas de análisis dialógico y de pensamiento crítico. Su involucración puede jugar un papel importante en el desarrollo de destrezas ciudadanas, fortalecer el empoderamiento y fomentar un sentido de pertenencia con las estrategias que se decidan utilizar para atender el problema de la violencia escolar, entre otros problemas sociales (Langhout & Thomas, 2010).

Algunos/as argumentan que los niños y niñas no poseen la capacidad cognitiva para entender los conceptos abstractos que se manejan en el proceso de investigación. Sin embargo, existe evidencia que apunta a que niños y niñas de ocho y nueve años pueden entender conceptos complejos si se utilizan las estrategias apropiadas de enseñanza (Rojas-Drummond, Gómez, & Vélez, 2008). Kellet (2005), también comenta que la premisa de que los niños y niñas no poseen las competencias para participar en investigación proviene de una visión particular de la psicología del desarrollo, en la cual se asocian las competencias a la edad y a las etapas del desarrollo. Esta visión ha sido retada por el principio que plantea que la experiencia es un marcador de competencia y madurez más robusto que la edad (Woodhead & Faulkner, 2000).

Kellet (2005), además expone que las competencias y los conocimientos de las personas adultas y la de los niños y niñas no son menores, sino diferentes. Los niños y niñas son expertos/as de su propia experiencia, lo cual provee un acercamiento y un análisis particular de sus vidas y contextos. Algunas de las ventajas de la inclusión de los niños y niñas en la investigación son que: 1) los procesos de pregunta-respuesta entre niños/as generan datos distintos a cuando los/as adultos/as son los que hacen las preguntas; 2) los/as niños/as observan de maneras distintas, hacen preguntas distintas y se comunican de maneras fundamentalmente diferentes; 3) ayuda a fomentar su apoderamiento y 4) permite que se adueñen de los datos y las intervenciones que se generen (Kellet, 2010). Por ende, este proyecto integra a niños/as de una de las escuelas del Proyecto VIAS a investigar las causas, características, efectos y posibles soluciones al problema de la violencia escolar.

En los Estados Unidos, el concepto de niños y niñas investigadores/as está ganando aceptación (Alderson & Morrow, 2004; Hallett & Prout, 2003; James & Prout 1997). Como documenta la Edición Especial del 2010 del *American Journal of Community Psychology*, investigadores e investigadoras están colaborando con jóvenes para explorar un sinnúmero de temas, los cuales incluyen salud mental, violencia, identidad, bienestar, alfabetismo, e inclusión social, entre otros (Kellet, 2005; Langhout & Thomas, 2010; Liegghio, Nelson, & Evans, 2010; Prilleltensky, 2010; Van Sluys, 2010). Los roles que los niños y niñas asumieron en estos proyectos variaron desde la identificación de problemas a través de la técnica de *photovoice* (Foster-Fishman, Law, Lichty, & Aoun, 2010) hasta la consultoría en la implantación de un proyecto. En otras partes del mundo, la inclusión de niños y niñas en la investigación ha sido más contundente y ha tenido implicaciones sociales de gran relevancia (Driskel, 2002; Griesel & Swart-Kruger, 1999; WeCan, 2008).

En el Reino Unido, The Open University provee adiestramiento y apoyo para niños y niñas en sus proyectos de investigación (Kellet, 2010). Las sesiones de adiestramiento incluyen 1) tipos de investigación y su importancia; 2) enseñanza básica acerca de métodos cuantitativos y cualitativos; 3) ética en la investigación y 4) estrategias de diseminación, entre otros. Estos adiestramientos ofrecen el andamiaje para que los niños y niñas desarrollen las destrezas básicas que les permitan formar parte de equipos de investigación y realizar sus propios estudios en su

área de interés. La Dra. Kellet y su equipo de investigación del Children's Research Centre, han apoyado decenas de estudios en los cuales niños y niñas han colaborado o en los cuales estos/as han liderado el proceso: <http://childrens-research-centre.open.ac.uk/research.cfm>.

La revisión de literatura realizada me permite mencionar que no encontré proyectos en Puerto Rico que trabajen con niños y niñas como investigadores/as. Esto no quiere decir que no existan, sólo que estas iniciativas no han sido publicadas en revistas arbitradas e indexadas. El estudio que aquí presento es un primer intento a la inclusión de niños y niñas en la investigación aplicada. A continuación una breve descripción del mismo. Debido a su etapa inicial, no presentaré resultados sino que me concentraré en ejemplificar cómo el diseño refleja los principios de la IPBC.

Método

En esta investigación en proceso se utiliza el acercamiento de IPBC. Se adiestran a niños/as que fungen como investigadores/as. Se realizan entrevistas a personas que integran la comunidad escolar.

Participantes

Se integran al proyecto: 1) la comunidad de investigadores/as (niños/as, miembros del Club de Biblioteca, de una escuela elemental en Puerto Rico participante del Proyecto VIAS); 2) investigadores/as y estudiantes adiestrados en la IPBC y 3) colaboradores/as (ej. maestros/as, padres, madres, trabajadores/as sociales, personas de la comunidad, oficiales de la policía que forman comités de prevención de violencia en escuelas).

Participan en las entrevistas: a) padres, madres y/o encargados/as; b) maestros/as; c) la persona que dirige la escuela; y d) niños/as de primero a sexto grado (un niño y una niña por grado). El reclutamiento es por disponibilidad. Seleccionar esta muestra permite una visión diversa del fenómeno de la violencia escolar dado que se puede abordar la visión tanto de las personas adultas como de las menores de la comunidad escolar.

Instrumentos

Para desarrollar los instrumentos los/as investigadores/as dirigieron una sesión de discusión con los niños/as del Club de Biblioteca con el objetivo de generar posibles preguntas para la entrevista. Desarrollamos tres instrumentos: uno para niños/as de primer a tercer grado; uno para niños/as de cuarto a sexto grado; y uno para personas adultas (maestros/as, padres, madres y/o personas encargadas). El objetivo de elaborar tres instrumentos es el adecuar las preguntas al nivel de desarrollo del entrevistado/a. De la misma manera, elaboramos un cuestionario sociodemográfico para recopilar esta información de las personas participantes. La duración de la entrevista es de unos 20 a 25 minutos y aborda preguntas tales como: 1) ¿Por qué la violencia escolar? 2) ¿Cuáles son las características de la violencia escolar? 3) ¿Cómo nos afecta la violencia escolar y 4) ¿Qué podemos hacer para trabajar con la violencia en nuestra escuela?

El protocolo del estudio fue aprobado por el, *Institutional Review Board* – IRB de la UNE. Luego de aprobado, procedimos a realizar prácticas (piloto) con los niños/as entrevistadores/as.

Procedimiento

Una vez creados los instrumentos adiestramos a los/as niños/as en técnicas de entrevistas y procedimiento de la investigación. Participaron de la recolección de los datos, la interpretación de los mismos y la presentación. El adiestramiento de los y las participantes siguió el modelo y estructura propuesta por Kelle (2005). Entrevistan niños/as de quinto y sexto grado porque facilita la lectura de las preguntas del instrumento y por su nivel de desarrollo se sienten menos intimidados/as frente a la dinámica entrevistador/a-entrevistado/a. En el proceso de la entrevista los/as niños/as tuvieron como coentrevistadores/as a un/a asistente subgraduado. El proceso de adiestramiento incluyó dos prácticas para cada niño/a, lo que sirvió para refinar las preguntas y los detalles del proceso de entrevista. Se obtiene el consentimiento informado de los padres, madres y/o personas encargadas y el asentimiento de los progenitores para la participación de los niños/as. Durante el proceso de entrevista, el Investigador Principal, quién es Psicólogo Clínico licenciado, está en la escuela por si surge alguna necesidad emocional que atender.

Análisis a implantarse

La investigación se encuentra en proceso, por tanto no presento resultados. El análisis de contenido fue el seleccionado como técnica analítica. Para el análisis es necesario generar una guía de categorías para clasificar las verbalizaciones de las personas participantes. Estas, serán evaluadas por tres jueces independientes, los cuales se reúnen para llegar a consensos acerca de la categorización. La información se almacena y evalúa utilizando el programa NVIVO.

Es importante y valioso presentar los resultados a los niños y niñas del Comité de Bibliotecas para dirigir una discusión en la que juntos hagamos inferencias de los mismos. Para la discusión se recomienda utilizar técnicas de enseñanza apropiadas para el nivel de desarrollo de los niños y niñas, tales como el aprendizaje dialógico (Rojas-Drummond, Gómez, & Vélez, 2008; Rojas-Drummond & Mercer, 2004). El insumo de esta discusión es clave para desarrollar acuerdos acerca de las causas de la violencia escolar, sus características y recomendaciones para atenderlas.

Diseminación de resultados

A tono con los principios de la IPBC, presentar los hallazgos a las personas participantes es esencial. Para esto, seleccionamos la estrategia de teatro popular para la cual contamos con la colaboración de una persona con experiencia en elaboración de guiones y actuación. Esperamos presentar la obra en foros tales como las escuelas participantes del Proyecto VIAS y congresos profesionales. Además, de presentar recomendaciones que surjan a personas que dirigen las escuelas.

Integrar a los niños y las niñas en el proceso de diseminación es parte clave de nuestra colaboración con esta población. Al ser estos/as los que experimentan la violencia escolar de múltiples maneras, poseen una perspectiva única acerca del fenómeno, su interpretación y mecanismos de prevención y acción. La difusión de los resultados a través de sus voces, más allá de ser un acercamiento innovador, intenta proveer foro a la voz de miembros de nuestra sociedad que muchas veces no son escuchados y escuchadas. Dicha iniciativa ha sido acogida por las personas adultas, receptoras del mensaje. De la misma manera, esto impacta a los niños y

niñas fortaleciendo su sentido de responsabilidad ciudadana, autoeficacia y sentido de pertenencia a su entorno escolar.

Discusión

La violencia escolar es un fenómeno con consecuencias graves para todas las personas involucradas. La IPBC ofrece un marco ideal para concebir e identificar soluciones viables para atender esta problemática desde la cosmovisión de los niños y niñas. Los resultados de esta investigación podrían utilizarse por los administradores/as de las escuelas para establecer prioridades operacionales para atender y prevenir la violencia en sus planteles.

El reto mayor en este proceso es el de las personas adultas involucradas. Este no sólo conlleva la responsabilidad de ofrecer oportunidades de adiestramiento en investigación para esta población, sino de ofrecer coyunturas reales de colaboración en el proceso investigativo. De la misma manera, plantea el desafío de acoger los resultados y recomendaciones de este estudio con la misma validez y seriedad que los planteados por investigaciones realizadas en su totalidad por investigadores/as adultos/as. Este reto es compartido entre los investigadores e investigadoras adultos/as, los maestros y maestras, las personas que administran la escuela y aquellos/as encargados/as de forjar las políticas públicas que afectan a los planteles escolares. Para lograr esto, es necesario problematizar las visiones predominantes acerca de la niñez y ejecutar estrategias apropiadas a su nivel de desarrollo. El gran resultado de iniciativas como ésta es que los niños y niñas son parte esencial en el proceso de forjar la escuela como un espacio académico que fomenta la paz, alejando a generaciones futuras de la dependencia y empoderándoles para ser gestores/as de cambio social.

El proyecto aquí presentado aporta a la literatura que documenta el uso de métodos participativos en la investigación desde la Psicología Comunitaria en Puerto Rico. El mismo abre paso a la integración en la investigación de los niños y niñas, como comunidad tradicionalmente marginada en estos procesos. La participación activa de estos/as en la investigación provee una plataforma para integrar su voz en el diseño e implantación de proyectos investigativos. En adición, fomenta su participación ciudadana e inherencia en asuntos sociales. El producto es el fortalecimiento de las intervenciones diseñadas y su sustentabilidad.

REFERENCIAS

- Alderson, P. (2008). Children as researchers: Participation rights and research methods. En P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 276-290). Nueva York, NY: Routledge.
- Alderson, P., & Morrow, V. (2004) *Ethics, social research and consulting with children and young people*. (2nd ed.). Ilford: Barnado's.
- Astor, R.A., Benbenishty, R., & Marachi, R. (2009). Violence in schools. En P.A. Meares (Ed.), *Social work services in schools, sixth edition* (pp. 125-156). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologists*, 32, 513-531.
- Brookmeyer, K.A., Fanti, K.A., & Henrich, C.C. (2006). School, parents, and youth violence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 504-514.
- Cashman, S. B., Allen III, A. J., Corburn, J., Israel, B. A., Montañó, J., Rhodes, S. D., & Eng, E. (2008). Analyzing and interpreting data with communities. En M. Minkler & N. Wallerstein (Eds.), *Community based participatory research for health: From process to outcomes* (pp. 285-302). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Center for the Study and Prevention of Violence Institute of Behavioral Science. (2009). *Blueprints for violence prevention selection process*. Accedido en www.colorado.edu/cspv
- Chaux, E., Molano, A., & Podlesky, P. (2009). Socio-economic, socio-political, and socio-emotional variables explaining school bullying: A country-wide, multilevel analysis. *Aggressive Behavior*, 35, 520-529.
- Christensen, P., & James, A. (2008). *Research with children: Perspectives and practices*. Nueva York, NY: Routledge.
- Cornwall, A., & Jewkes, R. (1995). What is participatory research? *Social Science and Medicine*, 41, 1667-1676.
- Criollo, A. (2011, 8 de septiembre). Suspenden clases por amenaza de tiroteos en escuela elemental en Carolina. *El Nuevo Día*. Accedido el 20 de septiembre de 2011 en <http://www.elnuevodia.com/nota-1061726.html>
- Dinkes R., Lemp J., & Baum K. (2009). *Indicators of school crime and safety 2008*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office. 2007; NCES 2009-0223:1-169.
- Driskel, D. (2002). *Creating better cities with children and young people: A manual for participation*. Paris: UNESCO, Earthscan Publications.
- Eaton, D., Kann, L. Kinchen, S., Ross, J., Hawkins, J., Harris, W., Lowry, R., McManus, T., Chyen, D., Shanklin, S., Lim, C., Grunbaum, J., & Wechsler, H. (2006). Youth Risk Behavior Surveillance—United States 2005. *MMWR*, 55(SS05), 1-108.
- Eisenbraun, K. D. (2007). Violence in schools: Prevalence, prediction and prevention. *Agression and Violent Behavior*, 12, 459-469.
- Fals-Borda, O. (1987). The application of participatory action research in Latin America. *International Sociology*, 2, 329-347.
- Foster-Fishman, P.G., Law, K.M., Lichty, L.F., & Aoun, C. (2010). Youth ReACT for social change: A method for youth participatory action research. *American Journal of Community Psychology*, 46, 67-83.
- Foucault, M. (1993). Power as knowledge. En C. Lemert (Ed.), *Social theory: The multicultural and classic readings* (pp. 475-481). Boulder, CO: Westview Press.

- Freire, P. (1982). Creating alternative research methods: Learning to do it by doing it. In B. L. Hall, A. Gillette, & R. Tandon (Eds.), *Creating knowledge: A monopoly? Participatory research in development* (pp. 29-40). New Delhi: Society for participatory research in Asia.
- Galand, B., Lecocq, C., & Philippot, P. (2007). School violence and teacher professional disengagement. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 465-477.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2009). Un análisis del acoso escolar desde una perspectiva de género y grupo. *Ansiedad y Estrés*, 15, 193-205.
- Griesel, R.D., & Swart-Kruger, J. (1999). *An assessment of the impact of the growing up in cities project on children in Johannesburg, South Africa*. Paris: UNESCO.
- Hall, B. L. (1992). From margins to center? The development and purpose of participatory research. *American sociologist*, 23 (4), 15-28.
- Hallett, C., & Prout, A. (Eds.) (2003). *Hearing the voices of children: Social policy for a new century*. London & Nueva York: Routledge Falmer.
- Houbre, B., Tarquinio, C., Thuillier, I., & Hergot, E. (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 183-208.
- Israel, B.A., Schulz, A.J., Parker, E.A., Becker, A.B., Allen, A.J., & Guzmán J.R. (2008). Critical issues in developing and following CBPR principles. En M. Minkler & N. Wallerstein (Eds.), *Community based participatory research for health: From process to outcomes* (pp. 47-62). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood*. (2nd ed.). Basingstoke: Falmer Press.
- Kellett, M. (2005). *Developing children as researchers: Step-by-step guidance to teaching the research process*. Londres: Paul Chapman Publishers.
- Kellett, M. (2010). Small shoes, big steps! Empowering children as active researchers. *American Journal of Community Psychology*, 46, 195-203.
- Langhout, R.D., & Thomas, E. (2010). Imagining participatory action research in collaboration with children: An introduction. *American Journal of Community Psychology*, 46, 60-66.
- Liegghio, M., Nelson, G., & Evans, S.D. (2010). Partnering with children diagnosed with mental health issues: Contributions of a sociology of childhood perspective to participatory action research. *American Journal of Community Psychology*, 46, 84-99.
- López, C. (2011, 3 de diciembre). Retratado el acoso escolar. *El Nuevo Día*. Accedido el 20 de enero de 2012 en <http://www.elnuevodia.com/retratadoelacosoescolar-1135040.html>.
- López, V., Morales, M., & Ayala, A. (2009). Maltrato entre pares: Conductas de intimidación y victimización en escolares chilenos. *Psicología*, 27, 243-286.
- McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 130-140.
- Milam, A., Furr-Holden, C., & Leaf, P. (2010). Perceived school and neighborhood safety, neighborhood violence and academic achievement in urban school children. *Urban Review*, 5, 458-467.
- Miller, T. W., & Kraus, R. F. (2008). School-related violence: Definition, scope, and prevention goals. En T. W. Miller (Ed.), *School violence and primary prevention* (pp. 15-24). Nueva York, NY: Springer Science.
- Minkler, M., & Corage Baden, A. (2008). Impacts of CBPR on academic researchers, research quality and methodology, and power relations. En M. Minkler & N. Wallerstein (Eds.),

- Community based participatory research for health: From process to outcomes* (pp. 243-258). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Minkler, M. & Wallerstein, N. (2008). *Community based participatory research for health: From outcomes to process*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Muñoz, M., Saavedra, E., & Villalta, M. (2007). Percepciones y significados sobre la convivencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. *Revista de Pedagogía*, 82, 197 – 224.
- Park-Higgerson, H., Perumean-Chaney, S. E., Bartolucci, A. A., Grimley, D., & Singh, K. P. (2008). The evaluation of school-based violence prevention programs: A meta-analysis. *Journal of School Health*, 78, 518-20.
- Policía de Puerto Rico, Superintendencia Auxiliar en Operaciones de Campo, Programa Calidad de Vida Escolar (2010). Incidencia anual de delitos registrados en escuelas (públicas diurnas) durante horas laborables. Accedido en http://tendenciaspr.uprrp.edu/Educacion/Violencia_Escuelas/Incidencias_registradas_en_escuelas_2008.htm.
- Prilleltensky, I. (2010). Child wellness and social inclusion: Values for action. *American Journal of Community Psychology*, 46, 238-249.
- Reyes, J., Colón, H., & Moscoso, M. (2009). La violencia entre los adolescentes puertorriqueños y sus factores de riesgo y protección. *Cuadernos de la Revista Cayey*, 3, 43-73.
- Rivera, M. M. (2010, 24 de noviembre). Lecciones de paz en el salón. *El Nuevo Día*. Accedido el 24 de noviembre de 2010 en <http://www.elnuevodia.com/nota-824333.html>.
- Rodríguez, J., & Lucca, N. (2009). Fenomenología de la violencia juvenil: Experiencias en las aulas, las comunidades y las familias. *Cuadernos de la Revista Cayey*, 3, 8-42.
- Rojas-Drummond, S., Gómez, L., & Vélez, M. (2008). Dialogue for reasoning: Promoting exploratory talk and problem solving in the primary classroom. En B. Van Oers, W. Wardekker, E. Elbers & R. Van Der Veer (Eds.), *The transformation of learning: Advances in cultural-historical activity theory* (pp. 319-341). New York, NY: Cambridge University Press.
- Rojas-Drummond, S., & Mercer, N. (2004). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International Journal of Educational Research*, 39 (1-2), 99-111.
- Swantz, M. L., Ndedya, E., & Masaiganah, M. S. (2001). Participatory action research in Tanzania, with special reference to women. En P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 386-395). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tandon, R. (1996). The historical roots and contemporary tendencies in participatory research: Implications for health care. En K. De Koning & M. Martin (Eds.), *Participatory research in health: Issues and experiences 2nd ed.* (pp. 19-26). Londres: Zed Books.
- Taub, J., & Pearrow, M. (2005). Resilience through violence prevention in schools. In S. Golstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 357-371). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Themba-Nixon, M., Minkler, M., & Freudenberg, N. (2008). The role of CBPR in policy advocacy. En M. Minkler & N. Wallerstein (Eds.), *Community based participatory research for health: From process to outcomes* (pp. 307-320). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Tuhiwai Smith, L. (2008). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Londres: Zed Books.
- United Nations. (1989). *Convention on the rights of the child*, United Nations, Geneva. Accedido el 20 de enero de 2012 en <http://www.unicef.org/crc/>.
- Van Sluys, K. (2010). Trying on and trying out: Participatory action research as a tool for literacy and identity work in middle grade classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 46, 139-151.
- Wallerstein, N., & Duran, B. (2008). The theoretical, historical, and practice roots of CBPR. En M. Minkler & N. Wallerstein (Eds.), *Community based participatory research for health: From process to outcomes* (pp. 25-39). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- WeCan (2008). <http://childrens-research-centre.open.ac.uk>.
- W.K. Kellogg Foundation Community Health Scholars Program (2001). *Stories of impact* [Brochure]. Ann Arbor: University of Michigan, School of Public Health Scholars Program, National Program Office.
- Woodhead, M., & Faulkner, D. (2000) Subjects, objects or participants? Dilemmas of psychological research with children. En P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practice* (pp. 10-39). Routledge Falmer: Londres.