

La Influencia de las Variables Contextuales en la Agresión entre Escolares: Resultados de una Investigación Empírica y Lineamientos Estratégicos para las Políticas Educativas

Verónica López

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Centro de Investigación Avanzada en Educación

Antecedentes

En el fenómeno del bullying se conjugan influencias culturales, relacionales e individuales. Es necesario estudiarlas en nuestra población local para determinar si, por una parte, la influencia de las variables macro- y micro que caracterizan a la violencia escolar y están siendo estudiadas a nivel mundial sigue parámetros similares en nuestro contexto local, y por otra parte, para caracterizar el bullying dentro de nuestra cultura escolar, con el fin de proponer orientaciones estratégicas para la prevención e intervención psicoeducativa.

Este documento presenta los resultados principales de la investigación FONDECYT de Iniciación 1108005. En el marco de las discusiones respecto de los proyectos de ley que buscan legislar acerca de la violencia escolar y del bullying en Chile, se ofrecen los resultados de esta investigación con el fin de contribuir a la dotación de insumos basados en la evidencia empírica, que permitan alimentar las decisiones políticas orientadas a la prevención de la violencia escolar y a la promoción de la convivencia escolar.

Algunas precisiones conceptuales

Antes de comenzar, es necesario realizar algunas precisiones conceptuales respecto del fenómeno en estudio. Puesto que han sido y serán detalladas en los capítulos que acompañan esta edición, me propongo esbozar solo algunas de las precisiones más relevantes para la adecuada comprensión de esta investigación.

En primer lugar, es necesario recordar - y nunca perder de vista- que la violencia escolar no es sinónimo de bullying. Si bien ambas corresponden a formas de agresión que ocurren en el espacio escolar, el bullying es una forma particular y específica de agresión entre estudiantes, que ocurre cuando uno o varios estudiantes agreden a otro/otros, de manera persistente y con la intención de hacer daño, sin que medie provocación ni posibilidad de respuesta. Según Olweus (1998), "un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos" (p. 25).

Así, el concepto de *bullying* enfatiza el carácter sostenido en el tiempo de las acciones de agresión (Ortega, 1994). Ya sea en forma directa (física o verbal) o indirecta (por medio de la exclusión del grupo de pares), el aspecto clave del bullying es que la intimidación ocurre a lo largo del tiempo, creando un patrón constante de acoso y abuso (Batsche y Knoff, 1994; Olweus, 1993, 2010). Esta definición se asemeja al concepto de *mobbing* en el ámbito laboral-empresarial, donde una persona o grupo de personas realiza acciones de acoso hacia uno o varios miembros del grupo laboral (Leymann, 1993). En ambos casos, para que las acciones sean repetidas en el tiempo, se supone una intencionalidad por parte de quienes ejercen las acciones intimidatorias.

Ahora bien, como el lector comprenderá, es bastante difícil medir la intencionalidad de la acción. Por ello, las investigaciones suelen focalizarse en las conductas de intimidación/acoso/maltrato persistente en el tiempo, a modo de aproximación parcial y limitada de lo que Olweus, hace más de dos décadas, denominó bullying. Eso es lo que hicimos en esta investigación.

Pero, entonces, y reconociendo las limitaciones metodológicas para el estudio empírico del fenómeno de bullying, es necesario reconocer algo aún más importante: las limitaciones conceptuales de este fenómeno en relación a las diversas formas y manifestaciones de la violencia escolar. La complejidad del fenómeno de violencia escolar es tal, que incluso Noel (2009) propone hablar, en plural, de “las violencias en la escuela”. No sólo hay violencia entre estudiantes; también entre estudiantes y profesores; entre profesores; entre profesores y directivos; entre los anteriores y los asistentes de la educación, etc.

Sin embargo, en esta investigación nos focalizamos en la agresión entre pares, a través del autoreporte y del heteroreporte (de los compañeros de curso) de conductas de intimidación (i.e. participar frecuentemente en acciones de agresión directa o indirecta a los compañeros de curso) y de victimización (i.e recibir con frecuencia acciones directa o indirecta de agresión por parte de los compañeros de curso).

Esta investigación

El objetivo general de esta investigación fue conocer la influencia diferenciada de variables sociales (nivel socioeconómico), culturales (prácticas culturales), relacionales (clima de aula y clima familiar) e individuales (cognición social) sobre las conductas de intimidación y victimización de alumnos chilenos de 7º y 8º año básico, para identificar elementos específicos de intervención y prevención.

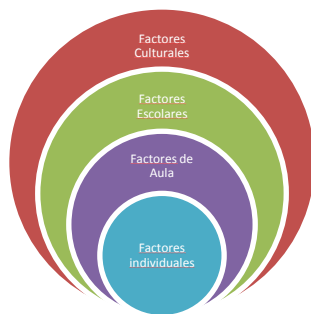


Figura 1. Modelo de análisis basado en la perspectiva social-ecológica (Swearer & Espelage 2004)

Metodología

El diseño de la investigación fue mixto y bi-etápico. El **Estudio 1** fue de carácter cuantitativo y no experimental, y buscó caracterizar las conductas de intimidación y victimización en estudiantes de 6º, 7º y 8º año básico, según nivel socioeconómico (Etapa 1) y determinar la influencia de variables relacionales (clima familiar, clima de aula) e individuales (cognición social) sobre las conductas de intimidación y victimización de estudiantes de nivel socioeconómico medio-bajo, según sexo (Etapa 2). El **Estudio 2** fue de carácter cualitativo, y consistió en un estudio etnográfico que buscó identificar y caracterizar las prácticas cotidianas simbólicas y discursivas en la interacción entre los actores del aula

que influyen en la violencia escolar en el nivel socioeconómico bajo. Se trabajó con 1 establecimiento municipal del Estudio 1.

A continuación se detallan los aspectos metodológicos de cada uno de los estudios.

ESTUDIO 1

Participantes. La muestra estuvo compuesta por 1167 estudiantes de 6º, 7º y 8º año básico de 14 establecimientos. La Tabla 1 muestra la distribución de los participantes según NSE y dependencia escolar.

Tabla 1. *Distribución de los participantes según dependencia escolar y nivel socioeconómico*

| | Municipal | | | | Particular Subvencionado | | | | Particular pagado | | | | Total |
|-------|------------|-------|------------|------|--------------------------|-------|------------|------|-------------------|-------|------------|------|-------------|
| | Medio bajo | Medio | Medio alto | Alto | Medio bajo | Medio | Medio alto | Alto | Medio bajo | Medio | Medio alto | Alto | |
| 6º | 100 | 154 | 0 | 0 | 0 | 54 | 72 | 0 | 0 | 0 | 46 | 40 | 466 |
| 7º | 93 | 160 | 0 | 0 | 0 | 18 | 87 | 0 | 0 | 0 | 41 | 25 | 424 |
| 8º | 48 | 63 | 0 | 0 | 0 | 32 | 68 | 0 | 0 | 0 | 27 | 39 | 277 |
| Total | 241 | 377 | 0 | 0 | 0 | 104 | 227 | 0 | 0 | 0 | 114 | 104 | 1167 |

Instrumentos para la evaluación de la agresión entre escolares. Se utilizó la batería Insebull (Avilés & Elices, 2007) en sus dos versiones para escolares: autoinforme y heteroinforme. Ambos entregan un índice de intimidación y victimización, respectivamente. Se emplearon además las Escalas de Agresión y Victimización de Orpinas y Frankowski (2001), un breve autoreporte que mide conductas directas de agresión entre pares, tanto a nivel físico como verbal, ocurridos durante la última semana. Así, en total se utilizaron 3 medidas de intimidación (agresión) y 3 medidas de victimización (ver Tabla 2)

Tabla 2. *Medidas de intimidación y victimización*

| Instrumento / Medida | Intimidación | Victimización |
|--|--------------|---------------|
| INSEBULL – Heteroinforme (Insebull – HI) | X | X |
| INSEBULL – Autoinforme (Insebull – AI) | X | X |
| Orpinas – Agresión (Orpinas – Agr) | X | |
| Orpinas – Victimización (Orpinas – Vic) | | X |

Instrumentos para la evaluación de variables contextuales (clima de aula y clima familiar) e individuales (cognición social). En la Tabla 3 se presentan los instrumentos utilizados para medir las variables de clima familiar, clima de aula y cognición social. La aplicación de estos instrumentos correspondió a la Fase 2 del Estudio 1. Estos instrumentos se aplicaron a una parte de la muestra de la Fase 1 (según disponibilidad y autorización de los establecimientos) aproximadamente un mes después de la Fase 1.

Tabla 3. *Instrumentos por variable.*

| Variable | Instrumento | N |
|------------------|--|-----|
| Clima familiar | Escala de Clima Social Familiar (Moos, 1987) | 363 |
| Clima de aula | Inventario Mi Clase (Villar, 1992) | 444 |
| Cognición social | Tarea de los Ojos (Baron-Cohen, Jolliffe, Mortimore & Robertson, 1997) | 76 |
| | Tarea de Historias Extrañas (Happé, 1994) | 76 |

Procedimiento. Tras el consentimiento informado de los padres y de los alumnos, se aplicaron los tres instrumentos en la sala de clases, durante el período escolar. Los datos fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS versión 18.

ESTUDIO 2

Luego de concluido el Estudio 1, se realizó un estudio etnográfico en una escuela municipal urbana de la V Región, que había participado en las Fases 1 y 2 del Estudio 1. La unidad de análisis fue la escuela y su

comunidad educativa. Participantes: equipo de gestión EGE; equipo multidisciplinario; docentes; asistentes de educación; auxiliares; estudiantes de 7º año básico y sus padres y apoderados. Técnicas de producción de datos: Entrevistas activas, observación participante con registro en cuaderno de campo. Procedimiento: durante una semana (lunes a viernes), la IR y su equipo de investigación acompañó a la comunidad educativa en sus actividades cotidianas, desde el ingreso hasta la salida de clases, en todos los espacios destinados a las actividades escolares (sala de clases, patio de recreo, laboratorios, biblioteca CRA, sala de equipo multidisciplinario, oficina de UTP, Inspectoría, oficina de Dirección). Después de acompañar a los actores educativos durante una jornada laboral, se realizaron las entrevistas activas. Los datos fueron analizados mediante análisis de discurso pragmático (Wetherell y Potter, 1996). En este tipo de análisis, el texto es interrogado para construir el discurso emergente; la perspectiva pragmática asume que el discurso es acción. Para construir las categorías de análisis, se detallaron las formas de hablar como objetos de estudio o discurso; los sujetos que se construyen en los discursos y los efectos que estas construcciones tienen, con especial cuidado en los quiebres del discurso, en tanto encubren reglas culturales (Parker,1996).

Resultados

Para facilitar la presentación y comprensión de los resultados, éstos se presentan en relación a cada uno de los objetivos específicos del proyecto FONDECYT 11080055¹.

OBJETIVO1:

| | |
|---|---|
| <p>Caracterizar la frecuencia y tipo de conductas de intimidación y victimización en estudiantes de 7º y 8º año básico, según nivel socioeconómico</p> | <p>RESULTADOS:</p> <p>9% estudiantes señala haber sido agredido muchas veces o casi todos los días</p> <p>Más frecuente en varones</p> <p>Este porcentaje intimidación no varía por NSE</p> <p>Lo que sí varía es la percepción de victimización y las acciones que ellos realizan</p> |
|---|---|

Figura 2. Resultados principales del primer objetivo del estudio FONDECYT 11080055.

Frecuencia de agresión entre escolares

Conductas de intimidación. Si bien el 47% de los estudiantes reconoce haber recibido algún tipo de agresión de sus compañeros durante el último año escolar, sólo 9% de los estudiantes de la muestra total reconoce haber sido víctima del maltrato de sus compañeros “bastantes veces” o “casi todos los días” durante el año escolar (Insebull-AI). Los estudiantes reportaron una media de 9.7 conductas de agresión (SD = 10.2), lo que indica que durante la semana previa a la encuesta, los estudiantes participaron en un promedio de 10 acciones de agresión (Orpinas – Agresión). Discusión: Las respuestas “bastantes veces” y “casi todos los días” refieren agresión persistente; este es uno de los criterios que

¹ Estos resultados principales fueron presentados en el Informe Final presentado a CONICYT, año 2010. En este documento se presentan los resultados de una forma “amigable”, de manera que facilite la lectura por parte del público no lector de investigaciones científicas. Para informes más detallados de los resultados de la investigación, véase López, Morales y Ayala (2009); López, Bilbao y Rodríguez (en revisión); López y Orpinas (en revisión), o contactar a la autora: veronica.lopez@ucv.cl

definen al fenómeno de bullying; sin embargo, al no medir la intención de hacer daño y el desbalance de poder, esta medición se limita, teóricamente, a las conductas de intimidación. El resultado de un 9% de agresión persistente en el tiempo se ubica dentro de los rangos de prevalencia reportados a nivel internacional (entre 10 a 15%). Es también coherente con las últimas mediciones de la agresión entre escolares realizadas en Chile (la II Encuesta Nacional Violencia en el Ámbito Escolar año 2008 señala que el 10,7% de los estudiantes son víctimas de bullying; encuesta Fundación Paz Ciudadana año 2010), que han sido más rigurosas en la medición de conductas de intimidación y victimización. *Conductas de victimización*. De la muestra total, el 33% de los estudiantes señala haber sido víctima alguna vez de la agresión de sus compañeros. El 8% refiere haber sido víctima de agresiones “durante todo el año” (4,5%) o “desde siempre” (3,3%) (Insebull – AI). La media para la Escala de Victimización de Orpinas fue 7.9, lo que indica que durante la última semana, los estudiantes fueron victimizados un promedio de 8 veces durante la semana anterior a la aplicación.

Discusión: El 8% de percepción de victimización persistente es similar al 9% de percepción de agresión constante, y reafirma la noción de una prevalencia de conductas de intimidación y victimización, dentro de los niveles que se manejan a nivel internacional.

Características de la agresión entre escolares

Intimidación. La agresión directa verbal (lo que los participantes comúnmente refieren como “maltrato psicológico”) fue más frecuente que la agresión física (Insultar, burlarse: 27%; reírse de alguien: 21%; hacer daño físico: 12%), destacado el uso de medios virtuales como mensajes de texto y correos electrónicos (33%). Los varones reportaron haber participado en más acciones de agresión que las mujeres (Orpinas – Agresión: $F(1,1000) = 16.8$, $p < .0001$, $\eta^2 = .017$). Los participantes suelen ser varones que actúan en grupo (30%) o solos (17%), siendo la participación de mujeres menor, ya sea en grupos (9%) como solas (4%) (Insebull – AI). Así, destaca el carácter grupal de la agresión entre compañeros, algo poco descrito en la literatura anglosajón, y que podría ser más característico de la realidad educativa latinoamericana. El estudio etnográfico y las tesis de pregrado asociadas a este proyecto dieron respaldo a la caracterización de la agresión entre escolares de 6º, 7º y 8º básico como un fenómeno grupal. Es frecuente que los compañeros participen como “observadores participantes”, riéndose activamente de las burlas de otros compañeros. “Aquí todos se molestan” es una descripción cualitativa que prevalece, siendo menos frecuente la identificación de un “matón”.

Victimización. Los varones reportaron haber sido víctimas de más acciones de agresión que las mujeres durante la semana anterior a la encuesta (Orpinas-Agresión: $F(1,1003) = 14.5$, $p < .001$, $\eta^2 = .014$). Ellos suelen recibir más victimizaciones físicas, $F(1,1003) = 15.9$, $p < .001$, $\eta^2 = .016$, no habiendo diferencias en el nivel de victimización verbal entre hombres y mujeres, $F(1,1003) = 2.0$, $p = .15$, $\eta^2 = .005$). El análisis de los datos cualitativos reveló que las víctimas son identificadas, por los propios estudiantes y también por sus profesores, como aquellos estudiantes que destacan por sus diferencias étnicas, físicas, socioeconómicas y condiciones personales, en comparación al grupo curso. Esto guarda relación con el “estigma” al que se refiere Toledo (2010); de hecho, los estudiantes narran las situaciones de victimización como un quedar “marcado” por dicho estigma (Fernández, Figueroa, Larenas, Padilla & Villareal, 2010), marca de la cual es difícil “deshacerse” sino a través de otra dinámica relacional de agresión-victimización a otro(s) estudiante(s) Así, los estudiantes refieren el siguiente ciclo de agresión-victimización: “cuando a alguien lo empiezan a molestar, la única manera que dejen de molestarlo es que (él) empiece a molestar a otro, si no no van a parar nunca (de molestarlo)”. Esto complejiza la dinámica de agresión entres, pues además de tener un carácter grupal, es cambiante. Por otra parte, los lugares más frecuentes son la sala de clases (47%) y el patio de recreo (23%), en ambos casos cuando no está presente el profesor. La mayoría de los participantes señala no saber (27%), o sólo difusamente (“por molestarme” 16%), las razones que subyacen a estos actos, y no hacer nada (“me da igual” 27%) o agredir de vuelta (15%) frente a actos de intimidación.

Diferencias por nivel socioeconómico

Intimidación. No encontramos diferencias entre estudiantes de NSE medio-bajo (M=10.4, DS= 10.9), medio (M= 10.1, DS= 10.7), medio-alto (M=8.6, DS= 9.2) y alto (M=9.6, DS=9.5) en la frecuencia de conductas de agresión informadas por ellos durante la semana anterior a la aplicación (Escala Orpinas – Agresión: F (3,1001) = 1.6, p = .177, η^2 = .005) (Insebull: F (3, 1150) = 3.2, p = .322).

Discusión: estos resultados no se condicen con los estudios nacionales que muestran más violencia escolar en sectores socioeconómicos desfavorecidos. Esto sugiere que es necesario, no sólo teórica sino también metodológicamente, diferenciar entre violencia escolar y agresión entre escolares.

Victimización. Contrario a los resultados anteriores, sí encontramos diferencias en la percepción de victimización por nivel socioeconómico. Las diferencias en las dos medidas de victimización desde el autoreporte indicaron que los estudiantes de nivel socioeconómico medio-bajo se autoperceben a sí mismos, con mayor frecuencia a lo esperado por azar, como “principalmente víctimas” (Insebull - Victimización: $\chi^2(15) = 85,355$) y que los estudiantes de NSE medio-bajo (M= 9.5, DS= 10.5) y medio (M=9.0, DS= 10.3) informaron ser receptores de más conductas de victimización que los estudiantes de NSE medio-alto (M=6.3, DS= 7.9) y alto (M=5.9, DS= 6.1) (Orpinas – Victimización: F (3,1001) = 8.2, p < .001, η^2 = .024, prueba post-hoc Games-Howell). El análisis por tipo de victimización mostró que los estudiantes de NSE Medio-bajo y Medio percibieron mayor victimización física que los de NSE Medio-Alto y Alto (F (3,1003) = 5.9, p < .001, η^2 = .018) y que los estudiantes de NSE Medio percibieron más victimización verbal que los de NSE Medio-Alto (F (3,1003) = 4.4, p < .01, η^2 = .013).

Discusión: Estos resultados son relevantes, pues reflejan, por una parte, la complejidad de la naturaleza del fenómeno de agresión entre escolares, donde el reporte de conductas de agresión difiere de la percepción de victimización. Quizás esto permita entender por qué, en las encuestas nacionales, se observa un alto nivel de percepción de violencia escolar, que contrasta con una frecuencia dentro de los niveles esperados en las conductas de agresión. Estos resultados son también coherentes con la idea de que la violencia escolar (que podría operacionalizarse como percepción de victimización) abarca más que la agresión entre escolares e incluye, por ejemplo, la agresión de profesores, climas de aula y escolares “tóxicos” (Arón y Milicic, 2000), así como contextos socioculturales que van en detrimento del bienestar psicológico y subjetivo.

Los siguientes resultados, referidos a las características de la agresión entre escolares por NSE, sugieren que los estudiantes actúan de maneras diferentes, según los contextos escolares en que se educan (las diferencias que se presentan a continuación son todas estadísticamente significativas, debido a restricciones de espacio no se presentan los valores): En el NSE Medio-Alto y Alto (algunas escuelas particular-subsuencionadas y todas las escuelas particular-pagadas) los malos tratos suceden más los pasillos del colegio, en ausencia del profesor, y menos en la calle fuera del colegio – esto puede sugerir que el espacio dentro de la sala de clases sea, en estas escuelas, un lugar más seguro en términos de la regulación del comportamiento por parte del profesor-. En el NSE Medio Bajo, las agresiones suceden más en los baños y cerca del colegio al salir de clases. Los datos cualitativos del Estudio 2 y de las tesis de grado sugieren que, en el primer caso, podrían estar actuando grupos de estudiantes de cursos superiores que intimidan a estudiantes de estos cursos; y en el segundo caso, se podría tratar de bandas delictuales que se instalan fuera de los establecimientos para robar a los estudiantes cuando éstos salen de clases. Respecto de las reacciones de los estudiantes frente a actos de intimidación entre pares, los estudiantes de NSE Alto intentan cortar la situación personalmente con más frecuencia que los estudiantes de NSE Medio-Bajo, quienes señalan que es más frecuente quedarse “paralizado” o avisar a alguien para que detenga la situación. Estos resultados podrían sugerir que los contextos familiares y escolares de los estudiantes de NSE Medio-Bajo ofrecen menos oportunidades para desarrollar herramientas de diálogo y resolución de conflictos ante situaciones de agresión entre escolares y/o que estas herramientas estén siendo desarrolladas de manera intencionada y explícita en estudiantes de colegios particular-privado, lo que

explicaría las diferencias encontradas. Si esto fuese así, la percepción agudizada de “no saber qué hacer” y de “quedarse paralizado” en estudiantes de colegios de NSE Medio-Bajo/dependencia municipal podría estar reforzando la percepción de mayor violencia entre pares.

OBJETIVO 2:

| | |
|---|---|
| <p>Determinar la influencia de variables relacionales e individuales sobre las conductas de intimidación y victimización de alumnos de 7º y 8º año básico de nivel socioeconómico medio-bajo, según sexo.</p> | <p>RESULTADOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El clima de aula y el clima familiar están asociados a menos conductas de agresión y victimización - La cognición social no logra explicar la diferencia entre estudiantes que agreden; son víctimas; agreden y a la vez son víctimas; y otros estudiantes |
|---|---|

Figura 3. Resultados principales del primer objetivo del estudio FONDECYT 11080055.

Influencia de variables contextuales sobre la agresión entre escolares

Clima familiar. Breve descripción de la escala: el instrumento se compone de 90 ítems que miden tres dimensiones: a) Relaciones Familiares, compuesta por los indicadores de cohesión (grado de compromiso y apoyo entre los miembros de la familia), expresividad (promoción por parte de los miembros a expresar emociones de manera directa) y conflicto (nivel de agresión y conflicto entre miembros); b) Desarrollo Personal, compuesta por los indicadores de independencia (grado en que los miembros son autónomas en tomar decisiones), orientación de logro (orientación a la competencia y al logro), orientación intelectual/cultural (grado de interés en actividades intelectuales y culturales), orientación activa/recreacional (participación en actividades recreativas y sociales), y énfasis moral/religioso (interés en temas y valores éticos y morales); y c) Mantención del Sistema Familias, compuesto por los indicadores de organización (grado de importancia de una organización clara y estructura al planificar las actividades y responsabilidades de la familia) y control (cuánto se utilizan reglas y procedimientos para manejar la vida familiar). Mientras que las dimensiones de Relaciones y Mantención del sistema reflejan el funcionamiento interno de la familia, la dimensión de Desarrollo Personal refleja la relación entre la familia y su contexto social. Se utilizó la versión “clima actual” para hijos.

Resultados: Los únicos indicadores que se asociaron a los niveles de violencia escolar fueron: a) Expresividad: A mayor victimización (Insebull-AI) menor expresividad de la familia ($r = .126$, $p = .018$), es decir, la familia promueve menos que sus miembros expresen sus sentimientos de manera directa; b) Control: A mayor victimización (Insebull-AI) mayor control familiar ($r = .126$, $p = .018$), es decir, la familia utiliza más reglas y procedimientos para manejar la vida familiar; c) Organización: A mayor intimidación (Orpinas) menor organización familiar ($r = -.114$, $p = .03$), es decir, menor grado de importancia de una organización y estructura clara en la planificación de las actividades y responsabilidades familiares.

Discusión: Estos tres indicadores corresponden a elementos específicos del funcionamiento interno de las familias. Contrario a las concepciones recogidas en el Estudio 2 y en las tesis de grado, por parte de los actores educativas, en relación a la agresividad y nivel de conflicto de las familias de los niños que participan en agresiones escolares, encontramos que los indicadores que predicen el comportamiento adaptativo tienen que ver, por un lado, con la expresividad emocional de las familias, y por otro, con los

sistemas de organización y control que caracterizan su funcionamiento. En las familias donde se valora más la organización y planificación de actividades y responsabilidades, los estudiantes participan menos de acciones de agresión hacia sus pares. Esto nos dice que la organización de la vida diaria de la familia ayuda a los niños a regular mejor su conducta. Por otra parte, cuando las familias expresan sus sentimientos de manera directa y abierta, los estudiantes perciben menos victimización entre pares. Esto podría deberse a que el lenguaje que desarrollan estas familias estaría actuando como un factor protector para los niños, en la medida en que los padres ofrecen oportunidades para el desarrollo de herramientas tendientes al diálogo y la expresión de emociones. Cabe señalar que la relación entre Clima Social Familiar y conductas de intimidación y victimización, fue significativa sólo para las medidas de autoreporte de agresión y victimización, y no para la heteropercepción de agresión.

Clima de Aula. El instrumento se compone de 45 ítems que evalúan el clima de aula según cinco dimensiones: cohesividad, fricción, satisfacción, dificultad y competitividad. El análisis psicométrico previamente realizado sobre los datos de la muestra sugirió que la dimensión de dificultad tenía propiedades psicométricas débiles, por lo que no fue utilizada para el análisis.

Resultados: el análisis de regresión múltiple lineal mostró que la fricción ($B = .874$, $p < .001$) y la competencia ($B = 1.267$, $p < .001$) eran predictores de la victimización entre pares ($F(5, 393) = 10.717$, $p < .001$; $R^2 = .12$), cuando se media la victimización desde la percepción de los pares (Insebull – H), y aún después de controlar el efecto de autopercepción de victimización (Insebull – AI). Esta relación era más fuerte para los estudiantes que se percibían a sí mismos como víctimas de la agresión de sus compañeros. **Discusión:** Estos resultados muestran que el clima de la sala de clases es una variable que incide en los niveles de agresión y victimización entre escolares. Cuando el estudiante percibe que el clima de la sala de clases es hostil (hay mucha fricción, por ejemplo, “En nuestro curso los alumnos se pelean mucho”) y que hay un alto nivel de competencia (ej. “Solo los alumnos inteligentes pueden hacer todas las tareas en esta clase”), el nivel de victimización que sus compañeros perciben en él/ella es mayor. Cabe hacer notar que la relación entre el Clima de Aula y las conductas de intimidación y victimización fue significativa únicamente para la medida de heteropercepción de victimización, y no para la autopercepción de agresión.

Cognición social. Para conocer el papel diferencial de la cognición social en la dinámica de la agresión y victimización entre pares, se dividió la muestra total en cuatro grupos: agresores (aquellos que puntuaban \geq Percentil 90 en Insebull-AI indicador intimidación), víctimas (\geq P. 90 en Insebull-AI indicador victimización), victim + aggressor (\geq P. 90 en ambos indicadores; nota: el análisis discriminante múltiple previamente efectuado sobre la muestra total de la Fase 1 había mostrado la colinealidad entre las medidas de intimidación y victimización del Insebull-AI ($r = .58$) y también del Insebull-HI ($r = .65$), lo que dio soporte estadístico para justificar la inclusión, inicialmente teórica, de este grupo) y otros (con puntajes entre P. 25 y 75 en ambas medidas). Para poder controlar el efecto del NSE, y dada la envergadura de la aplicación, que en este caso era individual, se decidió trabajar con dos escuelas municipales de NSE Medio, que habían participado en el Estudio 1, Fase 1. La pregunta central que guió el análisis fue si el desempeño de los estudiantes en las tareas de cognición social difería para agresores ($n=24$), víctimas ($n=15$), agresores+víctimas ($n= 15$) y otros ($n=22$), y si fuese así, acaso la cognición podría considerarse predictora del comportamiento adaptativo.

Resultados: los resultados ANOVA indicaron que no habían efectos principales de grupo, sexo, ni tampoco efectos de interacción. En la Tarea de Historias Extrañas, a pesar de la puntuación de las niñas ($M=3.9$, $SD=.32$) era mayor al de los niños ($M=3.4$, $SD=.27$), la diferencia no fue estadísticamente significativa. Tampoco resultó significativa la diferencia entre agresores ($M=3.2$, $SD=.37$), víctimas ($M=3.8$, $SD=.45$), víctimas+agresores ($M=4.2$, $SD=.48$), y otros ($M=3.5$, $SD=.39$). En la Tarea de Ojos, no hubo diferencias en función del sexo ($M=18.1$, $DS=.46$ para niños; 18.3 , $SD=.55$ para niñas) ni del grupo

(M= 18.1, DS=.63 agresores; M=17.1, DS=.76 víctimas; M=18.4, DS=.81 víctimas+agresores; M=19.2, DS=.66 otros). Sin embargo, y considerando tanto la medida de intimidación como de victimización y, las niñas del grupo víctima+agresor puntuaban significativamente más alto en las medidas de cognición social que las niñas de los grupos agresores, víctimas y otros. **Discusión.** Estos resultados sugieren que las medidas de cognición social resultan, en sí mismas (es decir, sin considerar la influencia de las variables relacionales y contextuales) un pobre predictor del comportamiento adaptativa, por lo menos según sea éste evaluado en función de los niveles de agresión entre estudiantes. Por otra parte, sugieren que la relación intimidación/victimización y cognición social varía en niños y niñas.

Prácticas culturales que inciden en la percepción de violencia escolar

Estigmatización de la educación municipal. En el contexto de la educación municipal, se construye una imagen de estudiante altamente estigmatizada: *“se supone que los colegios municipalizados están encasillados en que son niños problemas, niños con dificultad”*. a. **¿Qué sujetos se construyen?** i Estudiantes estigmatizados, y construcción de “niños problema” –*“Si. Hay niñitos bien problemáticos”* (Profesora); ii Estudiantes valorados, en el contexto de una estigmatización hacia el estudiantado municipal –*“A ver, yo pienso que hay buena convivencia acá. A pesar que es un colegio municipalizado, se supone que los colegios municipalizados están encasillados en que son niños problemas, niños con dificultad”* (Profesora).

Individualización del origen de la violencia escolar. Los docentes consideran que las causas de la agresión entre escolares son individuales (los niños agresivos, las víctimas son tímidas) Atribución externa: el origen de la agresión entre escolares reside en las características psicológicas innatas de los estudiantes (timidez para victimización, agresividad para intimidación) y de características disfuncionales de las familias *“yo pienso que en la casa no tienen el respeto que, no hay una mano que les este diciendo no tienen que ser así o asa, hacen lo que ellos quieren, que es lo más probable”* y/o se deben a sus familia: La creencia del alumno y la familia deficitario– *“Los valores los tenemos que entregarlos nosotros, no lo entregan los papas”* (Profesor); construyendo a ambos sujetos desde la lógica de la carencia (no tienen valores) e invisibilizando la participación de la escuela y de los profesores en la generación de la violencia escolar y la agresión.

Externalización de las responsabilidades fuera de la escuela. En la medida en que los docentes y directivos no ven que la escuela sea parte del problema, no participan en la solución. Así, la gestión de la convivencia se focaliza en la identificación de “niños-problemas” que son derivados a especialistas por problemas de conducta. Así, el enfoque de redes institucionales se utiliza para derivar al “niño-problema” y situar la responsabilidad de la acción sobre él en los profesionales especialistas. El equipo multidisciplinario, en especial el psicólogo, se transforma en el “primer eslabón” de la cadena de externalización.

Efectos de exclusión escolar y social de los estudiantes “difíciles de enseñar”. ¿Qué efectos tienen la individualización y externalización de las responsabilidades? Uno efecto importante es la marginación y exclusión de los estudiantes difíciles de enseñar – *“igual ella [la profesora] como que, no se si será con todos los apoderados igual, pero igual yo no tengo una mala relación, sí se queja mucho que el colegio es muy chico y que hay muchos niños que están de más”* (Apoderado).

Prácticas de la gestión escolar que inciden en la violencia escolar

Los resultados anteriores recogen el discurso de los actores educativos acerca de los estudiantes de escuelas municipales, y dentro de estas prácticas discursivas, sus concepciones acerca de la agresión entre escolares. Como vemos, se construye un discurso sobre el estudiante municipal que lo diferencia de otros estudiantes, y donde prevalecen las acciones externalizadoras, que tienden a la segregación y marginación de los estudiantes con “problemas de conducta”, por sobre las acciones inclusivas de diálogo y participación.

Similares resultados han emergido de dos tesis de pregrado que se llevaron a cabo en el marco del proyecto Fondecyt. En una de estas tesis (Rodríguez, 2010) dividimos a los colegios entre aquellos con altos niveles de agresión y aquellos con bajos niveles de agresión, y luego analizamos cómo diseñaban y organizaban sus sistemas de convivencia en cada tipo de establecimiento. Encontramos que habían diferencias entre las escuelas con alto y bajo nivel de agresión. Mientras que en las escuelas con altos niveles de agresión, las acciones tendían a ser más estrictas y castigadoras, en las escuelas con bajos niveles de agresión las acciones que llevaban a cabo los equipos de gestión y los profesores tendían a ser más conciliadoras e incluían el diálogo entre profesores y alumnos dentro de la sala de clases.



Figura 4. Diferencias en la gestión de la convivencia entre escuelas con alto y bajo nivel de agresión entre pares.

Como vemos en las figuras anteriores, no es que las escuelas con altos niveles de agresión “no hicieran nada” respecto de la violencia escolar. Más bien, es el TIPO de acción el que difiere. En las escuelas con altos niveles de agresión, las acciones se centraban en la intervención de tipo terciaria, estando el foco puesto en la externalización de las responsabilidades, y en acciones que buscan castigar a individuos, específicamente, a los estudiantes que incurrían en acciones de agresión. En cambio, en las escuelas con bajo nivel de agresión, el tipo de acción se orientaba más a la prevención de la violencia y a la promoción de la convivencia, en tanto predominan las acciones informativas en la sala de clases y con la participación de los profesores; la participación de los estudiantes en los procesos de toma de decisión respecto de las acciones remediales; y la gestión de los procesos de participación y diálogo por parte de los equipos directivos.

Con el objetivo de profundizar en el tipo de acciones que realizan las escuelas/colegios, y relacionar estas acciones con cómo conciben las escuelas el fenómeno de bullying o agresión entre escolares, se llevó a cabo otra tesis de pregrado (Calderón y Contreras, 2010), en las que se realizaron entrevistas en profundidad a los equipos directivos de establecimientos de distintos niveles socioeconómicos (NSE).

Los resultados indican que, más que diferencias por tipo dependencia o NSE, se pueden caracterizar a las escuelas según la complejidad con que comprenden el fenómeno de bullying y de violencia escolar, y con las acciones que realizan para abordar este fenómeno a nivel de escuela.

Un primer tipo de escuela estaría caracterizada por una actitud de rechazo hacia el fenómeno de bullying –en muchos casos, por considerarlo un término anglosajón importado; en otros, porque consideran que “siempre ha existido bullying”- y por igualar el fenómeno de bullying al de violencia escolar. La lógica en la forma de pensar en estas escuelas sería: “la violencia escolar es bullying; en mi escuela no hay bullying; por lo tanto, en mi escuela no hay violencia escolar”. En estas escuelas, observamos que las acciones que señalan realizar los equipos de gestión, son acciones de carácter aisladas y sin seguimiento. En algunos casos, habían contratado programas “anti-bullying” o especialistas, pero no habían realizado un seguimiento respecto de estos programas/especialistas puesto que –en el fondo- no les preocupaba el tema o éste les resultaba indiferente. Entonces, las acciones realizadas eran acciones sin sentido para ellos.

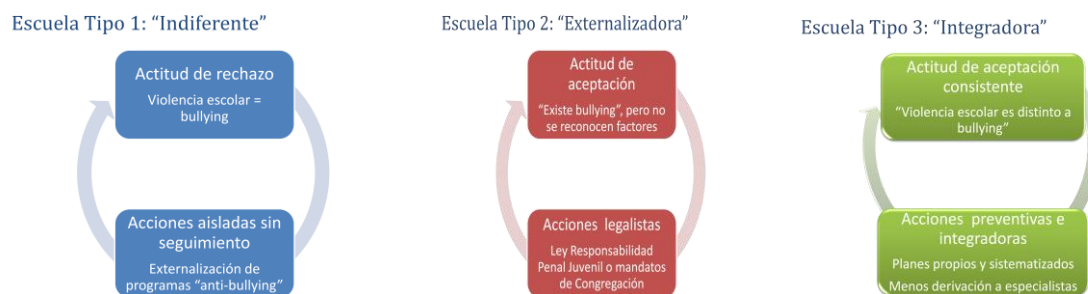


Figura 5. Caracterización de escuelas según concepciones de la violencia escolar y tipo de acciones predominantes.

Un segundo tipo de escuelas eran aquellas donde observamos una actitud de mayor aceptación del fenómeno de bullying, pero poca problematización respecto de la complejidad del fenómeno. En muchos casos, el bullying era entendido como agresión física, y se entendía que los factores que originaban el bullying eran externos a la escuela, situados en el niño y en su familia. En este tipo de escuelas las acciones que los equipos de gestión reportaron con más frecuencia eran acciones de tipo legalista, es decir, centradas en hacer cumplir un reglamento, con foco en las acciones de castigo y punición ante faltas a estos reglamentos. En las escuelas municipales, este tipo de acciones se asociaban a la Ley de Responsabilidad Penal Juvenil; y en las escuelas particular-subvencionadas confesionales, a los mandatos de la Congregación. La lógica que guiaba el actuar en estas escuelas era: “si el estudiante no cumple, será castigado”. En estas escuelas observamos pocas acciones tendientes a la prevención y promoción a través del diálogo y la participación.

Por último, un tercer tipo de escuela, que hemos caracterizado como más “Integradora”, visualizaba como posible y real el fenómeno del bullying, y lo distinguía claramente del fenómeno de violencia escolar. Los equipos de gestión de estos establecimientos se mostraban eran capaces de mayor reflexión respecto del fenómeno de bullying y violencia escolar aplicado a su propio establecimiento., habiendo además mayor concordancia en esta reflexión entre los distintos miembros del equipo de gestión, lo que denota un trabajo de análisis y reflexión previa. En este tipo de establecimientos, encontramos que las acciones que informaban los equipos de gestión tendían más hacia la prevención y resultaban más integradoras de las diferencias entre estudiantes. En ellas, los establecimientos realizaban diagnósticos propios de la situación, y generaban también planes propios y sistematizados de acción. Estos planes no

necesariamente apuntaban al bullying como foco de intervención – en un colegio particular-pagado, por ejemplo, el equipo de gestión señaló no trabajar el bullying pues lo consideraban un “anti-valor” y ellos preferían trabajar los valores positivos, y lo hacían con unidades mensuales de trabajo que llevaba a cabo el profesor jefe- ni necesariamente eran planes creados por ellos mismos, pero en todos, los equipos de gestión se habían “apropiado” de estos programas, a tal punto que los sentían propios. Por lo tanto, en estas escuelas las acciones realizadas eran consideradas con sentido. Quizás por ella, las acciones eran también sistematizadas y evaluadas. Por último, encontramos en estas escuelas una menor tendencia a externalizar la responsabilidad a través de la derivación a especialistas de los estudiantes con dificultades. En los establecimientos que contaban con psicólogos escolares, éstos trabajaban directamente con los profesores y no atendiendo únicamente a estudiantes difíciles

Discusión

El objetivo general de esta investigación fue conocer la influencia diferenciada de variables sociales (nivel socioeconómico), culturales (prácticas culturales), relacionales (clima de aula y clima familiar) e individuales (cognición social) sobre las conductas de intimidación y victimización de alumnos chilenos de 7º y 8º año básico, para identificar elementos específicos de intervención y prevención.

Los aprendizajes de este Fondecyt son que las variables sociales y relacionales son mucho más influyentes que variables de nivel individual, como pueden ser la capacidad de resolución de problemas sociales o la habilidad para inferir estados mentales o emocionales de otros. Esto, ya que la influencia de variables del grupo curso -como el clima de aula- y de la escuela -como la gestión de la convivencia- se asocia significativamente los niveles de agresión entre pares, vale decir, a las conductas de intimidación y victimización entre alumnos de 6, 7 y 8º año. En cambio, las medidas de cognición social que utilizamos, basadas en el constructo de teoría de la mente, no logran dar cuenta de las diferencias entre estudiantes que participan en agresiones, estudiantes que reciben agresiones, y otros estudiantes.

Esta es la conclusión general y final del proyecto Fondecyt. Por lo tanto, para efectos de identificar elementos específicos de intervención y de prevención, el mensaje para las escuelas es que será mucho más potente buscar elementos a nivel del grupo curso y de la escuela (como por ejemplo, mejorar el clima de aula y el clima escolar; mejorar las prácticas de gestión escolar orientadas a la convivencia) que elementos a nivel individual (como por ejemplo, contratar a psicólogo/as para que realicen talleres de habilidades sociales con los alumnos agresores).

En relación al primer objetivo específico, “caracterizar la frecuencia y tipo de conductas de intimidación y victimización en estudiantes de 6º, 7º y 8º año básico, según nivel socioeconómico”, los resultados indican que existe una mayor percepción de victimización entre pares en estudiantes de colegios de NSE Medio-Bajo/dependencia municipal, aún en circunstancias en que ellos mismos no declaran realizar más conductas de intimidación entre pares, ni recibir más conductas de intimidación (victimización) durante la última semana. Cabe preguntarse a qué refiere, por qué ocurre, este quiebre entre la autoafirmación y la afirmación sobre otros; entre la afirmación sobre conductas, y la afirmación sobre climas. Probablemente, estos resultados, derivados de un estudio enfocado en analizar las agresiones entre estudiantes chilenos, son necesarios pero no suficientes, pues es necesario considerar las características de la convivencia y violencia entre la totalidad de los actores educativos, y así también, a nivel del sistema educativo. Así, los resultados del Estudio 1 sugieren que la mayor percepción de victimización en estudiantes de colegios identificados de nivel socioeconómico medio-bajo (todos ellos eran establecimientos municipalizados, ver Tabla 1) podría deberse a elementos de tipo relacional y contextual.

En relación al segundo objetivo específico, “determinar la influencia de variables relacionales e individuales sobre las conductas de intimidación y victimización de alumnos de 7º y 8º básico de nivel socioeconómico medio-bajo”, los resultados sugieren que las variables contextuales (clima de aula y clima familiar) tienen un mayor poder predictivo sobre las conductas de intimidación y victimización entre pares, que las medidas de cognición social. Estos resultados sugieren que son entonces las variables del contexto cercano (familia y sala de clases) las que logran explicar las diferencias en los niveles de agresión entre escolares, más allá de las variables de orden individual, puesto que, naturalmente, las contienen. Estos resultados han llevado a la Investigadora Responsable a adoptar una perspectiva social-ecológica para la comprensión del fenómeno de agresión entre escolares. La Figura 1 presenta un modelo teórico, elaborado en el marco de esta investigación, que busca comprender a la agresión entre escolares desde una perspectiva compleja, en la que se conjugan elementos que se sitúan en niveles de análisis distintos pero interdependientes. Un primer nivel de análisis refiere a las posibilidades de los sujetos de comprender y administrar adecuadamente los conflictos sociales (cognición social). Un segundo nivel refiere a las relaciones entre estudiantes. Este nivel está a su vez inserto en un tercer nivel de análisis, el de la sala de clases y clima que se genera en ella (clima de aula). A su vez, este nivel forma parte de un cuarto nivel, el del espacio de la escuela y del ambiente de aprendizaje y convivencia que se respira en ella (clima escolar). Este nivel no es ajeno a un último nivel de análisis, el del sistema educativo.

Lineamientos estratégicas derivados de este estudio para políticas públicas e intervenciones psicoeducativas

La Figura 1, explicada anteriormente, propone un modelo de análisis e intervención psicoeducativa para disminuir la violencia escolar y promover la convivencia escolar. Para trabajar desde este modelo, se proponen las siguientes orientaciones estratégicas:

1. Abordar las intervenciones escolares desde los climas de aula y los climas escolares para evitar individualizar las acciones en “alumnos-problemas” y favorecer la toma de conciencia de los actores educativos sobre su participación en la construcción de contextos educativos que potencian o despotencian la agresión entre escolares.
2. Si bien intervenciones individuales o focalizadas en grupos-riesgo pueden favorecer en estos grupos el desarrollo de herramientas de resolución de conflictos, tener en cuenta que su poder predictivo sobre la agresión es menor que el de variables contextuales como clima de aula y clima familiar; y que tienen el riesgo de etiquetar y estigmatizar a los estudiantes que participan en ella, perpetuando la dinámica de victimización.
3. Fomentar la autonomía de los equipos de gestión para planificar, implementar y evaluar planes de mejoramiento de la convivencia, que involucren el diagnóstico participativo de la comunidad educativa y contengan acciones de inclusión de los estudiantes que participan en agresiones a sus pares.
4. Evitar que los equipos de apoyo psicosocial (psicólogos, asistentes de la educación, psicopedagogos, orientadores), quienes por primera vez se están incorporando a la educación municipal con recursos de la Ley SEP, se conviertan en los únicos responsables de disminuir la agresión entre escolares, asumiendo un rol clínico mediante la evaluación y derivación de los “alumnos-problema”; por el contrario, desarrollar en ellos herramientas para transformarse en articuladores del bienestar de la escuela mediante un trabajo estrecho y en alianza con los profesores de aula regular.

5. Superar la lógica de acción reactiva y legalista, centrada en las denuncias, pues esta lógica perjudica el clima escolar y no promueve la prevención. El desafío consiste en diseñar e implementar acciones desde una lógica de prevención que apoyen a las escuelas a asumir su liderazgo en la gestión de la convivencia.

Reflexiones finales

El clima escolar y el clima de aula son variables contextuales que inciden en el aprendizaje y en la agresión entre escolares. Los resultados de la investigación en Chile y en mundo lo demuestran (Asún, 2009; Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009; Espinoza, 2006; Toledo, Magendzo & Gutiérrez, 2009).

Sin embargo, las reformas educativas NO han contemplado diseño de políticas orientadas al clima escolar ni al clima de aula (Cohen et al., 2009). Esto crea una injusticia social grande, al no transformarse los resultados de las investigaciones en diseños coherentes de políticas escolares y en la formación de profesores.

En relación al Proyecto de Ley sobre Violencia Escolar que está en discusión en la Cámara de Diputados, ofrezco a los lectores mis puntos de vista, derivados de esta investigación y de mi experiencia como investigadora en educación y en psicología educacional.

Una ley centrada en la denuncia tiene, a lo menos, los siguientes cuatro riesgos:

- ▶ No favorece el adecuado clima escolar dentro de un colegio
- ▶ Des-responsabiliza a la escuela de su potencial de acción preventivo
- ▶ Focaliza la acción en la intervención de terceros (carabineros, jueces, psicólogos) y no en la escuela
- ▶ Hace primeras las acciones legalistas que tienden a la exclusión, por sobre las acciones de promoción y prevención que tienden a la inclusión

Estos cuatro riesgos se pueden resumir en un riesgo mayor: perder el foco de que la violencia escolar, al ser un fenómeno de orden escolar, requiere de racionalidad pedagógica (Hevia, 2010) y no de racionalidad judicial.

Por ello, recomiendo a los legisladores y a quienes corresponde, en los niveles locales, tomar decisiones respecto de estas temáticas, aprovechar los dispositivos legales (El Proyecto de Ley en discusión, pero también los Manuales de Convivencia a nivel local) para promover una gestión de la convivencia.

¿Qué significa esto? En primer lugar, reconocer que LA CONVIVENCIA SE GESTIONA. No es algo que ocurra de manera natural, pues requiere de la misma planificación estratégica, organización, sistematización y evaluación que las metas de orden académico en las que trabajan, cotidianamente, las escuelas, los sostenedores y el Ministerio de Educación.

En segundo lugar, asumir que el gestionar la convivencia requiere, por cierto, de un equipo de gestión. No es suficiente con una sola persona (ya sea éste el director o el "Encargado de Convivencia"), pues requiere de los procesos de influencia que forman parte de todos los temarios sobre liderazgo educativo y liderazgo pedagógico. LA CONVIVENCIA ES OTRA TAREA DE LOS EQUIPOS DE GESTIÓN.

En tercer lugar, y para que la gestión de la convivencia sea posible, se requiere considerar la instalación y/o mejoramiento de los mecanismos que permiten la gestión autónoma de la convivencia. Entre ellos,

la participación de la comunidad educativa en las decisiones respecto de la convivencia y de la violencia en la escuela; el empoderamiento de los profesores para trabajar los temas al interior de la sala de clases; la creación de medidas de inclusión de los alumnos que a la escuela le resultan más difíciles de educar, ya sea por sus problemas de aprendizaje, por los problemas de conducta que manifiesta, o por ambos.

El desafío es generar INCLUSIÓN Y DIÁLOGO en vez de CASTIGO Y DENUNCIA.

Ahora bien, en nuestra cultura, este desafío es enorme, puesto que hay intensas fuerzas en tensión, presentes en nuestra cultura, que contradicen estas ideas y que operarán fuertemente para resistir estos desafíos. Si bien ellas requieren de mayor estudio, me arriesgo a proponer que se tratan de verdaderas “teorías implícitas” acerca de la violencia, en general, y de la violencia escolar, en particular, presentes en nuestra sociedad. Estas teorías implícitas podrían conceptualizarse como “mitos” acerca de la violencia escolar. A continuación, enumero algunos de nuestros mitos sobre la violencia escolar, que están presentes en los medios de comunicación; en los proyectos de ley; así como en los discursos de los equipos de gestión y en los profesores (ver Figura 6).

La violencia escolar....

- Es un asunto de pobres
- El problema (el origen) está en la familia
- El problema (el origen) son los niños que son violentos
- (la escuela no es parte del problema)
- La agresión (verbal, psicológica, simbólica) de profesores / directivos hacia estudiantes, no es violencia
- El mejor remedio es el castigo
- Si no funciona el castigo, entonces hay que sacar a ese niño (suspenderlo, derivarlo, expulsarlo): el mito de la “manzana podrida”

Figura 6. Algunos mitos acerca de la violencia escolar.

Referencias

- Arón, A. M. & Milicic, N. (2000) climas sociales tóxicos y climas nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhé*, 9, 117-124.
- Asún, D. (2009). *Análisis de áreas y dimensiones de la gestión directiva que inciden en el fenómeno de la violencia en el ámbito escolar en establecimientos educacionales municipalizados de la Región de Valparaíso*. Informe final FONIDE. Santiago: MINEDUC
- Avilés, J. M. & Elices, J. A. (2007). *INSEBULL: Instrumentos para la evaluación del bullying*. Madrid: Editorial CEPE.
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23(2), 165-174
- Calderón, A. & Contreras, J. F. (2010). Representaciones sociales del bullying en equipos directivos de establecimientos educacionales de la Quinta Región. Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología. Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso..
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. / Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E. & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25 (2), 65-83.

- Espinoza, E. (2006) Impacto del maltrato escolar en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (9), 221-238.
- Fernández, A.; Figueroa, E.; Larenas, A.; Padilla, D.; Villarreal, M. (2010). *Análisis comparativo de las representaciones referentes a la violencia escolar a partir de las perspectivas de docentes y estudiantes de séptimo y octavo año de enseñanza básica según tipo de dependencia*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología. Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Hevia, R. (2010, noviembre). *El clima de aprendizaje y su relación con la violencia escolar*. Ponencia presentada en el seminario "Violencia escolar. Una Mirada desde la investigación y los actores educativos". Valparaíso, 17 de noviembre.
- Leymann, Heinz. (1993): The silencing of a skilled technician. *Working Environment*, 28-30.
- López, V., Morales, M. y Ayala, A. (2009). Maltrato entre pares: Conductas de intimidación y victimización en escolares chilenos. *Revista de Psicología*, 27 (2), 243-286.
- López, V., Rodríguez, J. I. & Bilbao, M. A. (2010). *Peer victimization from a social perspective: The influence of classroom climate*. Ponencia presentada en la *Conference on Human Development*, Nueva York, NY, 08-11 de abril.
- López, V., Bilbao, M. A. , & Rodríguez, J. I. (en revisión). La sala de clases sí importa: Efectos del clima de aula sobre la agresión entre escolares. Artículo enviado a revisión.
- Noel, G. (2009). *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Orpinas, P., & Frankowski, R. (2001). The aggression scale: A self-report measure of aggressive behavior for young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 51-68.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at schools: What we know and what we can do*. Nueva York: Blackwell.
- Olweus, D. (1998) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying. En S. R. Jimerson, S. S. Swearer y D. L. Espelage (Eds), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 9-33). Nueva York: Routledge.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Parker, I. (1996). Discurso, cultura y poder en la vida cotidiana. En A. Gordo-López y J. L. Linaza (Eds.), *Psicología, discurso y poder: Metodologías cualitativas, perspectivas críticas* (pp. 79-92). Madrid: Visor.
- Rodríguez, J. I. (2010). *Incidencia de la infraestructura, el clima de aula y el sistema de organización en las conductas de intimidación y victimización de alumnos de 7º y 8º de la Región de Valparaíso*. Tesis para optar al grado de Psicólogo. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Swearer, S. M. & Espelage, D. L. (2004). A social-ecological framework of bullying among youth. En D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 1-12). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Toledo, M. I., Magendzo, A. & Gutiérrez, V. (2009). *Relación entre intimidación (bullying) y clima en la sala de clases y su influencia sobre el rendimiento de los estudiantes*. Informe Final FONIDE. Santiago: MINEDUC.