



*Departamento de Estudios y Desarrollo.
División de Planificación y Presupuesto.
Ministerio de Educación.*

Relación entre intimidación (bullying) y clima en la sala de clases y su influencia sobre el rendimiento de los estudiantes

Investigador Principal: María Isabel Toledo Jofré
Equipo de Investigación: Abraham Magendzo Kolstrein
Virna Vaneza Gutiérrez Gianella
Institución Adjudicataria: Universidad Diego Portales
Proyecto FONIDE N°: 32

Diciembre 2009



FONIDE – Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación

INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN:

Inicio del Proyecto: 22 octubre de 2008

Término del Proyecto: 31 noviembre 2009

**Equipo Investigación: María Isabel Toledo Jofré
 Abraham Magendzo Kolstrein
 Virna Vaneza Gutiérrez Gianella**

Monto adjudicado por FONIDE: 13.500.000

Presupuesto total del proyecto: 24.055.000

Incorporación o no de enfoque de género: Si

**Comentaristas del proyecto: Ana María Arón y Bernardo Araya
 Bernardo Araya y Pablo Madriaza**

“Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC”.

Las informaciones contenidas en el presente documento pueden ser utilizadas total o parcialmente mientras se cite la fuente.

Esta publicación está disponible en www.fonide.cl

Información: Secretaría Técnica FONIDE.. Alameda 1371, Piso 8, MINEDUC. Fono: 3904005. E-mail: fonide@mineduc.cl

Tabla de contenidos

| | |
|--|----|
| Resumen | 6 |
| I.- Problematización | 7 |
| II.- Objetivos..... | 12 |
| 1.- Objetivo general..... | 12 |
| 2.- Objetivos específicos..... | 12 |
| III.- Fundamentos teóricos..... | 13 |
| 1.- Sobre la intimidación | 13 |
| 1.1.- Concepción de la intimidación | 13 |
| 1.2.- Tipos de intimidación | 13 |
| 1.3.- Diferencias por género..... | 13 |
| 1.4.- Principales roles | 13 |
| 1.5.- Objeto de la intimidación..... | 14 |
| 1.6.- Enfoques teóricos que lo han explicado | 14 |
| 1.6.1.- Primeros estudios..... | 14 |
| 1.6.2.- Teoría basada en el poder | 14 |
| 1.6.4.- Teoría de las habilidades mentales..... | 15 |
| 1.6.5.- Enfoques narrativos..... | 15 |
| 2.- Sobre intimidación y clima escolar | 15 |
| 2.1.- Clima escolar | 15 |
| 2.2.- No existencia de relación entre intimidación y clima en el aula..... | 16 |
| 2.3.- Relación entre intimidación y clima escolar, desde el sentido común..... | 16 |
| 2.4.- Dirección clima hacia intimidación | 17 |
| 2.4.1 Buen clima disminuye incidencia de intimidación (C+ → I-) | 17 |
| 2.4.2.- Clima escolar deteriorado aumenta incidencia de intimidación (C- → I+) | 17 |
| | 17 |
| 2.5.- Dirección intimidación hacia clima en el aula..... | 19 |
| 2.5.1.- Intimidación daña el clima del aula (I+ → C-) | 19 |
| 2.6.- Relación circular intimidación-clima de respeto..... | 20 |
| 3.- Sobre intimidación y rendimiento escolar | 20 |
| 3.1.- Rendimiento..... | 20 |
| 3.2.- Sobre la existencia de relación intimidación-rendimiento | 20 |
| 3.3.- Relación indirecta entre intimidación y rendimiento (I+ ↓→ R-)..... | 21 |

| | |
|--|----|
| 3.4.- Involucrados..... | 22 |
| 3.5.- Rendimiento de intimidadores | 22 |
| 3.5.1. Mejor rendimiento | 22 |
| 3.5.1.- Percepción rendimiento más bajo | 23 |
| 3.6.- Rendimiento de víctimas | 23 |
| 3.6.1.- Víctimas con menos rendimiento | 23 |
| 3.6.2.- Víctimas con mejor rendimiento | 24 |
| 4.- Relación clima en el aula y rendimiento | 25 |
| 4.1.- Existencia de la relación clima en el aula y rendimiento (C → R) | 25 |
| 4.2.- Buen clima escolar incrementa el rendimiento (C+ → R+)..... | 25 |
| 5.- Relación rendimiento – intimidación (R- → I+) | 26 |
| 6.- Relación intimidación - rendimiento: causa y consecuencia | 26 |
| 7.- Relación intimidación - clima en el aula - rendimiento | 26 |
| IV.- Metodología..... | 27 |
| 1.- Hipótesis..... | 27 |
| 2.- Modelo hipotetizado..... | 27 |
| 3.- Tipo de estudio..... | 27 |
| 4.- Muestra | 28 |
| 4.1.- Marco muestral | 28 |
| 4.2.- Muestra | 28 |
| 5.- Instrumentos de medición | 29 |
| 6.- Análisis de resultados..... | 30 |
| V.- Resultados | 32 |
| 1.- Quinto año de enseñanza básica | 32 |
| 1.1.- Muestra | 32 |
| 1.1.1- Caracterización de la muestra según dependencia..... | 32 |
| 1.1.2.- Caracterización de la muestra por género | 32 |
| 1.2.- Intimidación | 33 |
| 1.2.1.- Reconocimiento de la condición de intimidado | 33 |
| 1.2.2- Intimidación física | 34 |
| 1.2.3- Intimidación verbal..... | 35 |
| 1.2.4.- Intimidación por exclusión | 36 |
| 1.3.- Clima en el aula | 37 |
| 1.3.1.- Sentimiento de integración | 37 |

| | |
|---|----|
| 1.3.2.- Sentimiento de ser respetado | 38 |
| 1.3.3.- Sentimiento de seguridad | 39 |
| 1.3.4.- Sentimiento de felicidad | 40 |
| 1.4.- Hipótesis 1..... | 41 |
| 1.4.1.- Ocurrencia de intimidación se diferencia según dependencia del establecimiento educacional | 41 |
| 1.4.2.- Intimidación física | 42 |
| 1.4.3.- Intimidación verbal..... | 43 |
| 1.4.4.- Intimidación por exclusión | 44 |
| 1.5.- Hipótesis 2: Intimidación física predomina entre los estudiantes hombres | 45 |
| 1.6.- Hipótesis 3: Intimidación verbal y psicológica predomina entre las estudiantes mujeres..... | 46 |
| 1.7.- Hipótesis 4: Mayor porcentaje de intimidación ocurre entre compañeros de curso..... | 47 |
| 1.8.- Hipótesis 5: Mayor porcentaje de intimidación ocurre al interior de la sala de clases.... | 48 |
| 1.9.- Hipótesis 6: Existe asociación negativa entre intimidación y clima escolar. | 48 |
| 1.10.- Hipótesis 7: Existe asociación positiva entre clima escolar y rendimiento de los estudiantes..... | 49 |
| 1.11.- Hipótesis 8: Intimidación se relaciona directamente con el rendimiento e indirectamente por medio del clima escolar | 49 |
| 2.- Tercer año de enseñanza media | 51 |
| 2.1.- Muestra | 51 |
| 2.1.1.- Caracterización de la muestra según dependencia..... | 51 |
| 2.1.2.- Caracterización de la muestra por género | 51 |
| 2.2.- Intimidación | 52 |
| 2.2.1.- Reconocimiento de la condición de intimidado | 52 |
| 2.2.2.- Intimidación física | 53 |
| 2.2.3.- Intimidación verbal..... | 53 |
| 2.2.4.- Intimidación por exclusión | 54 |
| 2.3.- Clima en el aula | 55 |
| 2.3.1.- Sentimiento de integración | 55 |
| 2.3.2.- Sentimiento de ser respetado | 56 |
| 2.3.3.- Sentimiento de seguridad | 57 |
| 2.3.4.- Sentimiento de felicidad | 58 |
| 2.4.- Hipótesis 1..... | 59 |
| 2.4.1.- Ocurrencia de intimidación se diferencia según dependencia del establecimiento educacional | 59 |
| 2.4.2.- Intimidación física | 60 |

| | |
|---|----|
| 2.4.3.- Intimidación verbal..... | 61 |
| 2.5.- Hipótesis 2: Intimidación física predomina entre los estudiantes hombres | 63 |
| 2.6.- Hipótesis 3: Intimidación verbal y psicológica predomina entre las estudiantes mujeres | 64 |
| 2.7.- Hipótesis 4: Mayor porcentaje de intimidación ocurre entre compañeros de curso..... | 65 |
| 2.8.- Hipótesis 5: Mayor porcentaje de intimidación ocurre al interior de la sala de clases.... | 66 |
| 2.9.- Hipótesis 6: Existe asociación negativa entre intimidación y clima escolar | 67 |
| 2.10.- Hipótesis 7: Existe asociación positiva entre clima escolar y rendimiento de los estudiantes..... | 67 |
| 2.11.- Hipótesis 8: Intimidación se relaciona directamente con el rendimiento e indirectamente por medio del clima escolar | 68 |
| 2.12.- Hipótesis 9: La magnitud de la asociación entre intimidación, clima escolar y rendimiento escolar se diferencia según nivel educacional (5º básico y 3º medio)..... | 69 |
| VI.- Conclusiones | 70 |
| VII.- Recomendaciones | 72 |
| VIII.- Productos | 73 |
| IX.- Medios de comunicación | 74 |
| X.- Anexos | 77 |
| XI.- Referencias bibliográficas | 78 |
| XII.- Notas a pie de página..... | 90 |

Resumen

El clima escolar se ve negativamente afectado por la intimidación, debido al estado emocional que genera con posterioridad al acto, sus consecuencias psicológicas y sobre la salud física y porque un alto porcentaje de agresiones ocurren en la sala de clases. El clima que se genera favorece la emergencia de nuevas acciones intimidatorias. Si se ha establecido que, el clima positivo es una de las variables que más impactan en el aprendizaje, la presencia de intimidación impactaría negativamente el rendimiento escolar. Sin embargo, las investigaciones que relacionan estos fenómenos son escasas y no concluyentes. Por ello, se propone una investigación que ubica un efecto directo de la intimidación sobre el rendimiento y un efecto indirecto, mediado por el clima escolar. Se propone un estudio cuantitativo transversal, sobre una muestra de estudiantes que durante el año 2008 cursen 7° básico y 2^{do} medio. Se aplicarán un cuestionario sobre intimidación construido en base a Revised Olweus Bullying/Victim Questionnaire (OBVQ) y School Environment Scale. Como medida del rendimiento escolar se utilizará las notas promedio de cada estudiante y se utilizará la prueba SIMCE del año 2008 como indicador de rendimiento académico de los estudiantes. La intimidación está presente en los establecimientos educacionales independientemente de su dependencia y no presenta variaciones significativas en relación al género. Su prevalencia en 5° básico es mayor a los referentes internacionales y disminuye en 3° medio, pero no desaparece. La relación entre intimidación, clima escolar y rendimiento se comporta de forma diferentes entre los estudiantes de 5° básico y 3° medio. Para 5° básico, la intimidación influye la variabilidad del clima escolar y del rendimiento en forma directa y para 3° medio la intimidación afecta la variabilidad del rendimiento sólo por medio del clima escolar, es decir, de manera indirecta.

Palabras claves: Intimidación – Bullying – Clima en el Aula - Rendimiento

I.- Problematicación

La intimidación (Bullying) es el hostigamiento permanente de un individuo o grupo a otro sujeto o grupo. Se trata de una relación asimétrica de poder, en la cual el más débil no puede responder las agresiones del más fuerte. Además, se define por su carácter repetitivo.¹ Ella existe en todos los establecimientos educacionales y constituye un grave problema educacional. Es un fenómeno transcultural², pero se manifiesta de forma diferente según el género.

En Suecia, se informa la existencia de un 18% de intimidadores, un 10% de víctimas y un 9% de intimidadores que al mismo tiempo son víctimas³. En Italia, el 24,7% de los niños y el 31,9% de las niñas se considera víctima, el 17,9% de los niños y el 9,1% de las niñas se reconocen como intimidadores⁴. En Canadá, un 14% de los niños que tienen entre cuatro y once años, según sus padres, es intimidador y, el 5% es víctima. Cuando se trata de niños de entre diez y once años, el 22,2% de los estudiantes se define como intimidador y el 17,7% como víctima, lo que aumenta con la edad.⁵ En España, se estima que, el 39% de los estudiantes sufre algún tipo de violencia, el 24% es acosado. De estas víctimas, el 26,8% son hombres y el 21,1% son mujeres. En India, cuando se estudia al grupo de estudiantes entre los ocho y doce años, el 31,4% se reconoce como víctima.⁶ A todas estas cifras, se debe sumar el cyberbullying, un nuevo soporte que intensifica la frecuencia y los espacios en que ocurren las acciones de intimidación a que son sometidos algunos estudiantes.

Intimidación en diferentes países y grupos por género

| País | Intimidadores | Víctimas | Intimidadores-víctimas |
|-----------------------------|--------------------------------|--------------------------------|------------------------|
| Suecia | 18% | 10% | 9% |
| Italia | 17,9% de niños | 24,7% de niños | |
| | 9,1% de niñas | 31,9% de niñas | |
| Canadá, según padres | 14% de niños entre 4 y 11 años | 5% de niños entre 4 y 11 años | |
| | 22,2% de niños de 10 a 11 años | 17,7% de niños de 10 a 11 años | |
| España | | 24% | |
| | | 26,8% hombres | |
| India | | 31,4% niños entre 8 y 12 años | |

En Chile, no se han realizado estudios específicos sobre la ocurrencia de la intimidación entre estudiantes. Sin embargo, el Ministerio del Interior señala que, el 51,5% de docentes y el 34,8% de los estudiantes perciben alta ocurrencia de agresiones. El 91,7% de los estudiantes reconoce la existencia de agresiones psicológicas, el 82,3% agresiones físicas; el 40,1% atentados contra la propiedad, el 24,2% amenaza permanente, el 11,7% amenazas con armas y el 3,1% agresiones sexuales. El 38,3% declara haber sido agredido por otro estudiante. Además, se establece que, a más bajo índice de calidad de la convivencia escolar, más alta es la ocurrencia de agresiones.⁷ Estas cifras apoyan la hipótesis de que los porcentajes de intimidación entre estudiantes en nuestro país sería más alto debido a que, se asocia a stress familiar y prácticas parentales coercitivas⁸ y Chile presenta altos índices

de violencia intrafamiliar y prácticas culturales como el humor, que favorecen la intimidación.

Existencia de agresión en establecimientos escolares chilenos

| Tipo de agresión | Percepción de estudiantes |
|--|---------------------------|
| Perciben alta ocurrencia de agresiones | 34,8% |
| Agresiones psicológicas | 91,7% |
| Agresiones físicas | 82,3% |
| Atentados contra la propiedad | 40,1% |
| Amenaza permanente | 24,2% |
| Amenazas con armas | 11,7% |
| Agresiones sexuales | 3,1% |

Entre las consecuencias de la intimidación para las víctimas se señala la presencia de ansiedad y depresión⁹, la baja en la autoestima y/o el auto-concepto.¹⁰ Las víctimas refieren, más frecuentemente que sus pares, vómitos, alteraciones del sueño, declaran sentirse enfermos, tener dolor de cabeza y del cuerpo¹¹, presentan temores¹², dificultad para dormir y pesadillas recurrentes¹³; describen síntomas psicossomáticos y problemas de internalización y externalización¹⁴. También indican rechazo y baja aceptación de los pares, mala calidad de la amistad, contar con escasos amigos, poca fuerza física, soledad y sentimiento de abandono¹⁵, pocas habilidades sociales¹⁶ y percepción de dificultad para establecer vínculos¹⁷. Aparece ideación suicida¹⁸ y la intensificación del acoso se asocia a suicidio¹⁹. Se establece baja consecución de metas²⁰, ausentismo y ausentismo crónico a la escuela²¹, disminución del rendimiento académico²², baja satisfacción escolar²³ y fobia al colegio²⁴. La inasistencia impacta el rendimiento escolar, lo que influye en los aprendizajes y en el desarrollo de potencialidades para el aprendizaje²⁵ y afecta negativamente la motivación por el aprendizaje y la valoración de las competencias personales, lo que perjudica el rendimiento escolar²⁶. Académicamente, los intimidados tienen notas sobre el promedio en primaria, pero tienden a bajarlas a partir del séptimo y octavo año²⁷. Además, se afirma que, a largo plazo, las capacidades cognitivas podrían resultar perjudicadas²⁸. Tras el acto mismo de intimidación, las víctimas se sienten enojadas, tristes, miserables y desvalorizadas²⁹ y, según Kshirsagar Agarwal & Bavdekar³⁰, están acongojadas, prefieren estar solos y han perdido sus pertenencias y ropas o han sido destruidas.

A los intimidadores se asocia una situación social negativa, tendencia a abusar de su fuerza, impulsividad, carencia de habilidades sociales, baja tolerancia a la frustración, dificultad para cumplir normas, relaciones negativas con adultos, bajo nivel de autocrítica, autoestima media o incluso alta³¹. Son más agresivos que sus pares, tienen temperamento fuerte, valoran la agresión como un medio para obtener poder e influencia social³². Se consideran físicamente mejores y se sienten populares³³. En escasas ocasiones sobresalen académicamente, pero gozan de prestigio social por sus habilidades en los juegos y las actividades no académicas. Tienen bajo rendimiento, lo que se incrementa con la edad³⁴ y una actitud negativa hacia la escuela³⁵, tienen dificultades de integración escolar y social e inestabilidad emocional³⁶. Presentan mayor predisposición a problemas atencionales³⁷ y dificultades para enfrentarse a tareas cognitivas³⁸. Perciben menos ayuda parental para sus problemas y más insatisfacción escolar que sus compañeros. Ven la escuela como un lugar aburrido y sienten presión por el trabajo escolar³⁹. La asociación entre intimidación y delincuencia ha sido también establecida para algunos tipos de delitos⁴⁰. Tanto víctimas como intimidadores en roles protagónicos, presentan un rendimiento escolar más bajo⁴¹. Y, tanto víctimas como victimarios tienen

problemas de comportamiento, ansiedad, depresión, tristeza y problemas afectivos⁴².

La mayoría de los estudiantes maltratados por sus pares declaran que, todas las amenazas (excepto con armas) ocurren al interior del aula. Ella es el escenario privilegiado para la agresión verbal, el acoso sexual, las acciones contra los objetos, la exclusión social, los golpes y las amenazas⁴³. Según Roland & Galloway⁴⁴, el 40,3% de las acciones de intimidación son cometidas por compañeros de curso, el 19,7% por miembros de otros curso y el 29,1% por ambos grupos. En Chile, el 62,5% de agresiones ocurren en la sala⁴⁵. Entonces, se puede afirmar que, la intimidación crea un clima de temor y falta de respeto en las escuelas, lo que impacta en el aprendizaje de los estudiantes⁴⁶. Así, el clima escolar se ve negativamente afectado a causa de la intimidación, por el estado emocional de las víctimas luego de ser agredidos, las consecuencias sobre la salud física y psicológica a mediano y largo plazo, los rasgos que caracterizan a los intimidadores junto con la alta incidencia de acciones de intimidación al interior de la sala de clase. Sin embargo, cabe remarcar que, no se ha establecido que la intimidación se asocie negativamente al clima escolar. Son escasas las investigaciones que relacionan los fenómenos⁴⁷. Pero, es evidente que, al aumentar el número de conflictos y agresiones en las salas de clases y en los establecimientos escolares, se produce un deterioro del clima escolar, lo que a su vez impacta negativamente tanto sobre los estudiantes, en su desarrollo moral y social y en su aprendizaje, como en el desempeño académico del profesorado.⁴⁸

Además, como los intimidadores tienden a ser menos colaboradores, a tener mal comportamiento y a desarrollar conductas delictuales (sancionadas por las autoridades escolares), se generan estados emocionales negativos que impactan en la sala de clases⁴⁹, los que no se asocian con un buen clima escolar. Por el contrario, en un clima escolar distendido se tienden a externalizarse menos las conductas agresivas y delictivas⁵⁰. Entonces, resulta evidente que, las percepciones del clima impactan en el comportamiento y en el ajuste emocional de los estudiantes. De ahí que, los jóvenes con un alto nivel de auto-crítica consideran que sus problemas de internalización y externalización no aumentarán si perciben un clima escolar positivo. Entonces, el clima escolar juega un rol importante en el funcionamiento psicológico de los estudiantes⁵¹.

Por otra parte, un profesor autoritario puede constituirse en modelo no adecuado para el estudiante, puesto que este reproduce su acción intimidando a sus pares⁵² y un profesor extremadamente normativo o que tenga dificultades para mantener el orden en la sala, genera desagrado en los estudiantes, lo que también promueve conductas agresivas⁵³. También sucede que, los profesores pueden inducir a la intimidación cuando manifiestan una actitud negativa hacia un estudiante, puesto que esto se transforma en una excusa para que sus pares lo maltraten⁵⁴. Lo mismo ocurre con el uso del sarcasmo y formas sutiles de ridiculización que puede utilizar un profesor⁵⁵. Entonces, hay una relación causal e indirecta entre la gestión de la clase y la estructura social de la clase con la presencia de intimidación⁵⁶. La relación indirecta refiere a que, la gestión afecta la estructura de la clase y ésta vuelve a impactar en la intimidación.

Además, se sabe que, se presentan bajos niveles de intimidación donde se reporta un clima positivo en la sala de clases⁵⁷ y los estudiantes tienden a estar menos agrados con el colegio en la medida que aumenta la intimidación hacia ellos⁵⁸. También se ha establecido que, los intimidadores perciben el clima escolar significativamente más negativo que las víctimas y los estudiantes no involucrados en actos de acoso⁵⁹. Más negativa es la percepción del clima de las víctimas que la de quienes son víctimas-intimidadores. Considérese además que, Yoneyama sostiene que "...la negativa percepción del clima de la

sala de clases que caracteriza a los estudiantes involucrados en intimidación puede dificultar su aprendizaje y ponerlos en una situación de desventaja académica.”⁶⁰

Por otra parte, la existencia de una política escolar contra la violencia, con reglas claras, consistentes y justas, el apoyo de los profesores a los estudiantes y la participación de los estudiantes en la toma de decisiones y en el diseño de intervenciones de prevención de la violencia (tres componentes del clima escolar), se asocia con diferentes tipos de intimidación; y la existencia de una política escolar y una buena relación profesor-estudiante, se asocia negativamente con ella. Mientras que, la no-participación de los estudiantes se vincula con la presencia de intimidación. Además, el clima escolar tiene un peso importante para explicar la diferencia de la ocurrencia de acciones de intimidación cuando se compara establecimientos de cultura árabe y judía. Por lo tanto, se puede afirmar que, “... el positivo clima escolar se asocia con menos acciones de intimidación en ambas culturas.”⁶¹ Entonces, se hace evidente que, las acciones de intimidación impactan negativamente sobre el clima escolar y que, a su vez, el clima escolar favorece la presencia de esta conducta agresiva favorece la emergencia de nuevas acciones de intimidación, generándose un pernicioso círculo de violencia.

Ahora bien, aunque “...la violencia es, sin duda, uno de los factores que dificulta la serenidad y las relaciones interpersonales positivas necesarias para aprender...”⁶², no se ha encontrado relación entre comportamientos agresivos (sin diferenciación) y rendimiento escolar, pero sí hay asociación entre agresión física y bajo rendimiento.⁶³ También se ha correlacionado positivamente rendimiento escolar con autoestima, clima escolar (pandillas en y alrededor del establecimiento e infraestructura escolar), clima del aula (estilo docente) y estatus socioeconómico del hogar del estudiante. El clima autoritario ha sido correlacionado con intimidación entre pares⁶⁴. Incluso, Hyman⁶⁵ sostiene que existe una relación entre rendimiento académico y clima democrático del aula (profesor asume como guía y motivador para implicar a los estudiantes en sus aprendizajes). También se afirma que, los profesores que promueven la autonomía y ayuda, tienden a obtener mejores resultados académicos en comparación con los profesores que practican un estilo más controlador⁶⁶. Además, los estudios comparativos de calidad de la educación muestran que “... el clima favorable para el aprendizaje en el aula, por sí sólo influye más en los aprendizajes que el efecto combinado de todos los demás factores.”⁶⁷ Es decir que, “... los puntajes de los estudiantes que pertenecen a cursos donde los alumnos no se importunan entre sí, donde las peleas ocurren muy rara vez y, donde los estudiantes son buenos amigos entre sí, estos obtienen puntajes mucho más altos que aquellos de cursos donde tales hechos son de común ocurrencia.”⁶⁸ Entonces, se hace evidente la razón por la cual el clima adecuado en la sala de clase se considera como uno de los cuatro dominios del Marco de la buena enseñanza definido por el MINEDUC. Ahí se afirma: “Los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento.”⁶⁹

Sin embargo, escasa es la investigación que relaciona intimidación y logro académico, pero se considera que, las dificultades para relacionarse en el grupo de pares pueden llevar aparejadas dificultades académicas⁷⁰, mientras que, los estudiantes con integración exitosa en su grupo de pares presentan un mejor rendimiento. Sin embargo, la relación está mediada por las actitudes asociadas a la escuela y la conducta⁷¹. También hay correlación positiva entre rendimiento académico y estatus sociométrico en el curso⁷², y un bajo ajuste escolar induciría al rechazo de los pares y esto generaría más problemas de disciplina, ausentismo y abandono escolar⁷³. Mientras que, quienes se sienten más vinculados con la escuela logran mejores calificaciones, son menos propensos al consumo de tabaco y al uso

de drogas, no tienen un inicio sexual temprano, no participan de acciones violentas y presentan menos problemas emocionales que sus pares menos integrados y menos exitosos⁷⁴. De ahí que, a través del ajuste psicológico, la intimidación puede impactar el rendimiento académico⁷⁵. Además, se sabe que, la confianza de los estudiantes sobre sí mismos respecto de lo que pueden lograr en la escuela, como en la habilidad para relacionarse positivamente con familiares y amigos, también se asocia con el rendimiento académico. Por ello, Espinoza⁷⁶ afirma la asociación entre maltrato (hogar y profesores) y rendimiento académico, mediante su impacto en la autoestima y auto-confianza.

Ahora bien, aunque son pocas las diferencias en los logros académicos de víctimas y agresores, es razonable asumir que, el acoso deteriora el rendimiento académico⁷⁷. Por ello, Barría, Cartagena, Mercado & Mora⁷⁸ afirman que, por distintas razones ambos actores presentan dificultades escolares que se reflejaran en su rendimiento, pero a mayor grado de participación en acciones de intimidación, como víctima o victimario, menor es el rendimiento escolar (notas). Además, señalan que, el agresor tiene menor rendimiento que la víctima o que el observador, debido a que, tiende a actuar impulsivamente, particularmente en las tareas cognitivas que requieren atención. Lo que es confirmado por Eisenberg, Neumark-Sztainer & Cheryl⁷⁹, quienes señalan que, los estudiantes que declaran mayor acoso, tienden a presentar menor rendimiento. Sin embargo, Woods & Wolke⁸⁰, indican que, no hay una asociación directa entre intimidación y logro académico, pero que, los intimidados relacionales alcanzan mejores logros que las víctimas o quienes no participan de acciones de intimidación⁸¹. Pero, también se ha establecido que, los estudiantes con altas calificaciones son intimidados y que, presentan problemas conductuales, pertenecer a una escuela rural, ser hombre, tener un logro promedio o sobre el promedio, ser parte de cursos pequeños y presentar problemas de salud emocional, predice intimidación física.

Cabe señalar que, aunque se ha afirmado que la intimidación impacta negativamente en el clima escolar y existen evidencias que apuntan a demostrar dicha relación, no existe un estudio específico que relacione dichas variables y, aunque se ha estudiado la relación entre intimidación y logro académico, los hallazgos son parciales, no todos han sido verificados y su articulación ha sido de manera casual. Ninguna investigación ha establecido el impacto de la intimidación sobre el grupo curso ni comparado niveles diferentes. Tampoco se ha analizado el clima escolar como factor intermediario entre intimidación y rendimiento escolar. Además, son escasas las investigaciones chilenas que abordan la intimidación entre escolares y ninguna refiere a su impacto sobre ámbitos vinculados con los aprendizajes ni la calidad de la educación. Por tanto, cabe preguntarse ¿Cómo la intimidación entre estudiantes, al deteriorar el clima escolar en la sala de clases, impacta el rendimiento de los estudiante?

II.- Objetivos

1.- Objetivo general

Establecer las relaciones entre intimidación, clima escolar y rendimiento de los estudiantes.

2.- Objetivos específicos

Caracterizar la intimidación, el clima escolar y el rendimiento de los estudiantes.

Establecer la relación existente entre acciones de intimidación y percepción del clima en la sala de clases

Establecer la relación existente entre percepción del clima en la sala de clases y rendimiento de los estudiantes.

Establecer la relación existente entre acciones de intimidación y rendimiento de los estudiantes.

III.- Fundamentos teóricos

1.- Sobre la intimidación

1.1.- Concepción de la intimidación

Tal como ya se señaló con anterioridad la Intimidación (bullying) es el hostigamiento de un estudiante o grupo a otro estudiante o grupo de estudiantes. Se trata de una relación asimétrica de poder, en la cual el más débil es incapaz de responder la agresión. Pero también se define por su carácter repetitivo⁸². Se trata de un particular tipo de interacción social, de un sistema de roles que se asumen en contextos específicos, aunque algunos de estos roles se tienden a fijar. Entonces, la intimidación corresponde a una acción situada donde participan intimidadores líderes, asistentes del intimidador, reforzadores del intimidador, defensores de las víctimas, testigos y víctimas. Ella está presente en todos los establecimientos educacionales y constituye un grave problema educacional. Es un fenómeno transcultural⁸³.

1.2.- Tipos de intimidación

Existen tres formas en que se manifiesta la intimidación. La intimidación física o directa refiere a golpes, empujones, patadas, vandalismo, destrucción de objetos personales, encierro, etc. Se le considera como menos sofisticada por lo sencillo que resulta identificarla. La intimidación verbal corresponde al uso de la palabra para humillar a las víctimas. No menos violenta, este tipo de intimidación incluye insultos, amenazas, burlas, sobrenombres, rumores, mentiras, chantaje, etc. Ella ocurre rápidamente, lo que torna más compleja su pesquisa e intervención. Aunque no deja marcas, sus efectos subjetivos a largo plazo son devastadores. La intimidación relacional o psicológica es aún más sutil, pero no menos efectiva, remite a la exclusión, el aislamiento, la indiferencia, el rechazo al Otro, entre otras acciones, pues el intimidador convence a su grupo de pares de excluir a cierto estudiante o grupo de estudiantes.

1.3.- Diferencias por género

Los hombres suelen utilizar métodos más directos de intimidación⁸⁴ y las mujeres generalmente desarrollan estrategias más indirectas y sutiles⁸⁵. Además, los hombres se ven con mayor frecuencia involucrados en situaciones de intimidación que las mujeres⁸⁶. Sin embargo, la intimidación opera tanto entre jóvenes del mismo sexo como de sexos diferentes⁸⁷.

1.4.- Principales roles

Si bien las primeras investigaciones se realizaron desde la perspectiva de la díada intimidador e intimidado, actualmente se identifica un nuevo rol, el de intimidador-víctima, que suele ser el más difícil de reconocer. Se trata de estudiantes impulsivos, que molestan y/o provocan que otros los agredan. Molestan bajo la excusa de que lo hacen en defensa propia. Se considera que, corresponden a cerca de un tercio de los estudiantes

que se definieron como intimidadores. Ellos tienden a provocar actitudes negativas por parte de sus compañeros y no son socialmente aceptados⁸⁸.

1.5.- Objeto de la intimidación

La característica y/o condición sobre la cual se materializa la intimidación es muy diversa. Puede tratarse de la presencia o ausencia de una característica de personalidad, de una condición física o social o vincularse con la identidad sexual. Sin embargo, no siempre corresponde a un elemento o condición 'real' u 'objetivable'. Lo que se marca en el hostigamiento también puede ser una construcción social que se naturaliza. Por ejemplo, se puede intimidar a causa de la 'fealdad' o la 'falta de simpatía'.⁸⁹ Cabe señalar que, un estudiante no se transforma en víctima por poseer o carecer de una característica física, pero, una vez victimizado, cualquier característica puede ser utilizada para intimidar.

1.6.- Enfoques teóricos que lo han explicado

El fenómeno de la intimidación emerge en el campo de la ciencia producto de su constatación empírica, es decir, no existe una teoría previa que explique su existencia o permita su comprensión. Han sido las investigaciones científicas las que lo han descrito y caracterizado. Sin embargo, son varias las propuestas teóricas que se han aplicado para avanzar en su comprensión.

1.6.1.- Primeros estudios

Los primeros estudios se centraron en el perfil psicológico de los individuos comprometidos en el fenómeno de la intimidación. Así se obtuvieron importantes descripciones de la ocurrencia del fenómeno y de las variables que inciden en él⁹⁰. Se trata de una perspectiva psicologista del fenómeno, que operó bajo la lógica de la díada intimidador-víctima.

1.6.2.- Teoría basada en el poder

Pikas⁹¹ explica la existencia del fenómeno de la intimidación a partir de una relación donde el poder está desigualmente distribuido. Así, la intimidación define dos posiciones desiguales y complementarias: violenta y fuerte, sumisa y débil, de victimario y de víctima. El deseo de sentirse poderoso y popular se constituye en una de las razones de la existencia de los comportamientos intimidatorios y la intimidación en una estrategia para interactuar en un grupo con el fin de acceder al poder y lograr el control.

1.6.3.- Teoría del aprendizaje social

Según otros investigadores, la intimidación es un comportamiento socialmente aprendido. Por tanto, la teoría se centra en el aprendizaje de los niños en su contexto familiar y su relación con futuros patrones de comportamiento agresivo. Según esta postura, algunos factores familiares predisponen el desarrollo de conductas intimidatorias en los estudiantes, como son los padres que presentan una actitud emocional negativa, falta de límites claros en relación a la agresión debido a una actitud tolerante y permisiva de la misma y un estilo de crianza fundado en el poder, donde los métodos de castigo implican maltrato físico y emocional.

1.6.4.- Teoría de las habilidades mentales

La teoría de las habilidades mentales, refiere a la habilidad de los individuos de atribuir estados mentales a sí mismos y a los otros, con el fin de explicar y predecir la conducta de los otros. Las habilidades que operan, según esta teoría, tienen relación con la destreza para comprender o manipular la mente de los otros, es decir, los niños que intimidan no sólo logran conocer lo que los otros sienten o piensan, sino que también acceden a lo que los otros piensan respecto a sus propios pensamientos.

1.6.5.- Enfoques narrativos

La perspectiva narrativa considera la intimidación como un tipo de relación que se establece al interior de un grupo. Se considera como una acción situada donde diferentes roles o papeles son asumidos por quienes participan en la interacción violenta. Esta perspectiva se funda en los postulados de Bruner⁹². Por eso, los investigadores han indagado en las relaciones, las concepciones que se construyen sobre la intimidación. Utilizan estrategias metodológicas narrativas que permiten conocer el contenido de las significaciones asociadas a la intimidación.⁹³

2.- Sobre intimidación y clima escolar

2.1.- Clima escolar

Clima escolar: "... es la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar... y el contexto... en el cual estas interacciones se dan."⁹⁴ Refiere a la sensación que se vivencia cuando se participa de las actividades, las normas y creencias que operan en el sistema escolar⁹⁵.

El clima escolar se puede estudiar desde la perspectiva de los distintos actores de la comunidad educativa y la percepción puede variar entre quienes lo evalúan, pero tiende a ser compartido. Puede referirse tanto a la sala de clases como a la institución⁹⁶ y considera la perspectiva de los profesores como la de los estudiantes⁹⁷. Según Howard, Howell & Brainard⁹⁸, un clima adecuado debe satisfacer las necesidades humanas básicas: fisiológicas, de seguridad, de aceptación y compañerismo, de logro y reconocimiento y de maximizar el propio potencial. Un clima escolar positivo "... permite al estudiante sentirse acompañado, seguro, querido, tranquilo..."⁹⁹ y posibilita su desarrollo personal. Por el contrario, "Los climas sociales negativos... producen estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de estar agotado física y mentalmente."¹⁰⁰

Se ha establecido que, los colegios efectivos, aquellos que alcanzan los objetivos educacionales propuestos, presentan un clima positivo y seguro y una comunidad cohesionada y con espíritu de equipo. Esto se expresa en la existencia de programas de enseñanza y actividades bien estructuradas. En este tipo de escuelas existe satisfacción profesional, participación de los estudiantes y padres y la relación que se establece entre

profesores y estudiantes favorece la buena comunicación. Acontece también que, ante conductas desviadas no se responde con coerción sino que se tratan terapéuticamente.¹⁰¹

2.2.- No existencia de relación entre intimidación y clima en el aula

Algunos investigadores afirman que, no hay relación entre intimidación y clima en el aula.¹⁰² Esto debido a que, no existiría una relación entre lo que acontece fuera de la clase cuando el profesor no está presente y la atmósfera que se genera con el docente en el espacio cerrado del aula. Este sería el caso de la intimidación, pues ella tiene lugar cuando los adultos no están presentes.¹⁰³ Sin embargo, dos reparos pueden realizarse a esta afirmación. Por una parte, algunas investigaciones sugieren, tal como se hizo notar anteriormente, que la intimidación ocurre principalmente al interior de la sala de clases y, por otra parte, la afirmación supone reducir el fenómeno de la intimidación a un acto puntual, eliminar su dimensión relacional y negar las consecuencias físicas (de golpes, patada, etc.) y psicológicas de la intimidación. Además, se estaría postulando que los estudiante son sujetos fragmentados, como si pudieran existir en un espacio sin que ello tuviera relación con su acontecer en otro contexto y con otros sujetos.

Por su parte, Pellegrini & Bartini analizaron la relación entre las dos variables y no establecieron una diferencia significativa entre intimidadores y víctimas en relación al auto-reporte del entorno escolar. Entonces, ellos refutan los resultados de investigaciones que afirman que "... los aspectos sociales, emocionales y cognitivo de los jóvenes son afectados por el clima escolar." Específicamente se refirieron a la afirmación de Olwues (1993) sobre el hecho que, los elementos del entorno escolar minimizan la agresión. Olwues demostró que, las acciones de intimidación disminuyen cuando se trata de ambientes que no toleran la agresión, cuando los padres están involucrados en las políticas disciplinarias y cuando los espacios escolares son supervisados.¹⁰⁴

Sin embargo, el hecho que los autores no hayan podido probar la existencia de la relación entre intimidación y clima en el aula, no niega su existencia. La poca precisión de la noción de entorno escolar, los indicadores y los instrumentos utilizados pueden haber limitado la posibilidad de probar la hipótesis.

2.3.- Relación entre intimidación y clima escolar, desde el sentido común

Son escasas las investigaciones que han generado conocimiento sobre los efectos que la intimidación ocasiona sobre el clima escolar y el clima disciplinar en los establecimientos escolares.¹⁰⁵ Sin embargo, la relación entre intimidación y clima escolar es reconocida desde el sentido común, puesto que, resulta evidente que la presencia de agresiones en cualquier ambiente genera malestar. Entonces, bajo esta lógica se instaló la idea de que, el clima disciplinar podría ser un factor importante cuando se trata de generar estrategias de prevención de las acciones de intimidación.¹⁰⁶ Sin embargo, esta afirmación no ha sido verificado con procedimientos científicos. Pero, a pesar de eso, Houry-Kassabri, Benbenishty & Astor (2005), afirman que, "... mejorar el contexto escolar, así como desarrollar una política consistente para el mantenimiento de una buena relación entre estudiantes y profesores, podría ser efectiva en la reducción de la violencia escolar en una amplia gama de contextos."¹⁰⁷ Y con respecto a la intimidación, Yoneyama & Rugby (2006) señalan que, sus resultados sugieren que "... la victimización puede reducirse mejorando el clima de la sala de clases." Y agrega: reduciendo la intimidación incluso se

podría generar "...un sentimiento positivo del clima en la sala de clases."¹⁰⁸ Sin embargo, estas afirmaciones sólo han surgido de la reflexión sobre estrategias de intervención y no de procesos investigativos. Por tanto, queda pendiente la medición de la relación entre estas variables.

2.4.- Dirección clima hacia intimidación

En la dirección clima escolar a intimidación, la bibliografía existente da cuenta de dos tipos de relaciones que se han establecido. Se ha afirmado que cuando el clima del aula es positivo, la intimidación disminuye y que, cuando el clima es negativo, la intimidación aumenta.

2.4.1 Buen clima disminuye incidencia de intimidación (C+ → I-)

Aún en la dirección clima en el aula hacia intimidación, no se ha probado la relación negativa, es decir, que un buen clima desalienta las acciones violentas, fue Olweus¹⁰⁹ quien en sus primeros estudios identificó importantes variables que incidirían en la disminución de las acciones de intimidación en los establecimientos escolares, a saber, respuestas claras y firmes ante conductas indeseables, participación comprometida de los adultos, monitoreo de los estudiantes y sanciones no hostiles ni castigo físico por cometer acciones de intimidación.¹¹⁰ Todas estas variables inciden sobre la percepción del clima escolar. Por tanto, se estaría afirmando que las acciones que favorecen la existencia de un buen clima escolar, inciden en la disminución de la intimidación.

Luego, Ma¹¹¹ sostiene que, el clima escolar contribuye en la permanencia del círculo que se establece entre víctima e intimidador. Ella estableció que, en sexto y octavo grado, un clima positivo favorece la situación de las víctimas y desalienta la acción de los intimidadores. Por ello, afirma que, mejorando el clima disciplinario y fortaleciendo el soporte de los padres, se podría reducir la prevalencia de las acciones de intimidación en los primeros años de escolaridad.¹¹² Estas afirmaciones que, sustentan una de las direcciones postuladas en el modelo, pero que no la prueban. Sólo apoyarían el establecimiento de una hipótesis y señalan la relación negativa entre clima e intimidación. Es decir, cuando el clima mejora, disminuye la intimidación.

2.4.2.- Clima escolar deteriorado aumenta incidencia de intimidación (C- → I+)

Cerezo sostiene que, aunque la percepción del clima en el aula difiere escasamente entre los miembros de un grupo que tipifica como adaptados y agresores, esto puede favorecer la prevalencia de acciones de intimidación en las escuelas.¹¹³ Sin embargo, otro investigador afirma que, "... la percepción de los jóvenes del entorno escolar se relaciona con el bullying, la victimización y la victimización agresiva."¹¹⁴

En la misma dirección y en un sentido negativo, Osler afirma que, "... un clima donde predomina la falta de respeto genera y permite entender el origen y naturaleza de otras expresiones de violencia."¹¹⁵, de donde se deduce que un clima del aula negativo favorecería la emergencia de acciones de intimidación. A saber, se señala que, el clima escolar incide en diversas manifestaciones de violencia que emergen en el mundo de la escuela. Khoury-Kassabri, Benbenishty & Astor, indican: "Las características del clima escolar han demostrado ser importantes y relevantes en casi todos los aspectos de violencia escolar"¹¹⁶ y que, los climas positivos en los establecimientos educacionales han

sido definidos como protectores e inhibidores del uso de la violencia de los niños.”¹¹⁷ Considérese que se trata de una relación general y no refiere a la intimidación como fenómeno específico. Sin embargo, ello permite establecer en el modelo propuesto en la investigación que, el clima escolar incide sobre la intimidación.

Por su parte, Glew, Fan, Katon, Rivara & Kernic¹¹⁸ no refieren directamente a la noción de clima escolar, sin embargo, señalan que: “Sentimientos de inseguridad, sensación de no pertenecer al colegio y bajo rendimiento académico fue asociado con altas probabilidades de comenzar a ser intimidador-víctima.”¹¹⁹ Considérese que, las variables referidas a la seguridad e integración, son utilizadas en la presente investigación como indicadores de clima escolar. Por tanto, estas afirmaciones fundamentan parte del modelo hipotetizado.

Por su parte Morrison¹²⁰ explica que, las víctimas valoran menos que los intimidadores y los que no son víctimas, el hecho de pertenecer a una comunidad escolar.¹²¹ Las víctimas también perciben menos respeto hacia ellos que los que no son víctimas. Aunque no se pudo analizar la relación entre bullying y percepción de respeto¹²², se observó que, los niveles de respeto y bullying varían en función del grupo. Los hombres, perteneciente a minorías, no vinculados con el colegio, de noveno y décimo grado, perciben menos respeto de sus pares en relación a su grupo y percibe un clima de intimidación más negativo.¹²³

En la misma dirección se encuentra el reporte de Espinoza, quien investiga sobre el clima autoritario, noción diferente pero próxima a la de clima en la sala de clases. Indica específicamente que, las acciones de intimidación aumentan cuando el autoritarismo se presenta. El afirma: “... el clima autoritario está indirectamente asociado a la violencia entre iguales – bullying - lo cual indica que mientras menor sea la capacidad del maestro de motivar las relaciones de respeto entre sus estudiantes, estos sentirán mayor libertad para actuar en contra de sus iguales.”¹²⁴ Información que, indirectamente aporta a la construcción del modelo presentado.

Por su parte, Unnever & Connell, refiriéndose específicamente a la noción de clima escolar, respaldan la asociación y la dirección de la relación planteada entre clima en el aula y el fenómeno de intimidación. Ellos señalan que, cuando el clima imperante en la sala de clase acepta que la intimidación exista como parte de las relaciones entre los estudiantes, las víctimas están menos dispuestas a reportar su condición¹²⁵. Esto, sin duda acontece puesto que, en un ambiente permisivo de intimidación, las víctimas se sienten amenazadas y estarían más expuestas a nuevas acciones de intimidación si son públicamente reconocidas como tales. Entonces, se suman antecedentes para afirmar que el clima escolar negativo favorece la existencia de acciones de intimidación.

Ahora bien, Khoury-Kassabri, Benbenishty & Astor, no indagan sobre la relación entre clima escolar e intimidación, como es uno de los objetivos de la presente investigación. Ellos afirman que, ciertos indicadores de lo que ellos conceptualizan como clima escolar, tienen un valor explicativo cuando se compara la incidencia de intimidación en dos culturas diferentes. Ellos demostraron que, en establecimientos educacionales tanto árabes como judíos, la existencia de una política escolar justa, cuya aplicación es consistente y la existencia de una relación positiva entre profesores y estudiantes, donde los primeros se perciben como soporte de los segundos, se asocian negativamente con la emergencia de acciones de intimidación entre estudiantes.¹²⁶ Incluso, afirman que, es el clima escolar lo que explica la variación en la incidencia de acciones de intimidación en los colegios árabes y judíos y, más específicamente, explica la varianza de la intimidación

física en ambos tipos de establecimientos.¹²⁷ Por eso, los autores concluyen: “Nuestros hallazgos indican que un clima escolar positivo está asociado con menos victimización en ambas culturas.”¹²⁸

De lo anterior, se establece que, las investigaciones - directa e indirectamente - permiten sustentar la direccionalidad de la relación existente del clima en el aula hacia la intimidación y que la relación entre estas dos variables sea negativa, es decir, que un positivo clima en el aula desalienta las acciones de intimidación y un clima negativo favorece su emergencia.

2.5.- Dirección intimidación hacia clima en el aula

En la dirección intimidación hacia clima en el aula es validada por investigaciones científicas. Sin embargo, sólo se describe una relación negativa, es decir, que la existencia de acciones de intimidación deterioran el clima del aula.

2.5.1.- Intimidación daña el clima del aula (I+ → C-)

Elliot señala que, las acciones de intimidación entre estudiantes cuando no son controladas, tienden a promover un clima de violencia y agresión que puede inducir, incluso, a situaciones de criminalidad.¹²⁹ Situación que no refiere precisamente al clima en el aula, pero si permite visualizar su deterioro.

Además, se ha establecido, como se postula en la presente investigación que, las acciones de intimidación deterioran el clima del aula, debido a que, como afirman Yoneyama & Rugby,¹³⁰ por una parte, los estudiantes víctimas de intimidación, sin duda, desarrollaran sentimientos negativos hacia quienes los agraden o que observan su agresión sin prestarles auxilio, o sea, sus mismos compañeros. Por otra parte, los intimidadores también podrían emitir juicios negativos referidos al clima imperante en la sala de clases, ya que debido a que ellos son siempre comparados negativamente con sus pares, por sus frecuentes infracciones de las normas disciplinarias de los establecimientos educacionales a los que asisten.¹³¹ Por todo ello, los participantes de acciones de intimidación presenten una disposición negativa hacia el clima en la sala de clases.

Meyer-Adams & Conner¹³² confirma los estudios de Astor, Vargas, Pitner & Meyer¹³³, Gottfredson¹³⁴, Olweus¹³⁵, Welsh, Jenkins & Greene¹³⁶, Welsh, Stokes, & Greene¹³⁷, quienes agregan que, cuando los estudiantes son víctimas o participan de acciones de intimidación manifiestan una percepción negativa del ambiente psicosocial de la escuela. Lo que implica que, cuando la percepción del ambiente psicosocial es negativa hay más probabilidades que los estudiantes reaccionen de manera agresiva. Además, agrega que estos comportamientos negativos actúan directamente en contra de la capacidad de construir y disfrutar de un ambiente académico. Por el contrario, también demostró que ambientes psicosociales de la escuela considerados como positivos previenen la proliferación de acciones de intimidación.¹³⁸

Otros investigadores que han examinado la relación clima e intimidación afirman que hay una diferencia en la percepción del clima escolar dependiendo de si se trata de estudiantes que participan o no de la problemática de intimidación. Diferencias que se expresan conductualmente en la asociación con el status de intimidador o víctima.¹³⁹

Concluyen que "...la participación en problemas de intimidación tiene más probabilidades de estar asociada con una percepción negativa del clima escolar."¹⁴⁰ Es decir, quienes participan del fenómeno de la intimidación tanto como víctimas o como victimarios dan cuenta de una percepción menos positiva del clima del aula. Esto opera tanto para estudiantes hombres como para estudiantes mujeres.¹⁴¹

Toda lo anterior permite afirmar que, la incidencia de acciones de intimidación afecta negativamente la calidad del clima en el aula. Por tanto, sustenta lo postulado en la presente investigación.

2.6.- Relación circular intimidación-clima de respeto

Espinoza verificó la relación existente entre maltrato escolar pasado y presente con clima escolar y clima del aula y de ahí infiere que, "...las experiencias de maltrato sufridas en el pasado y en la actualidad en la escuela, aunadas a la inseguridad y el estilo de enseñanza-aprendizaje autoritario, son factores que contribuyen al uso de la violencia entre iguales."¹⁴² De ahí que se puede afirmar que, la intimidación acontecida en el pasado y presente, daña el clima y esto genera nuevas acciones de intimidación, por lo que se trataría de una relación circular que instituye la intimidación como un tipo de relación.

Por su parte, Langdon & Preble han demostrado que, hay una asociación significativa entre respeto entre pares y clima de intimidación y más altos niveles de respeto son asociados con menor frecuencia de intimidación.¹⁴³ De todo esto, los autores afirman que, "... es probable que la intimidación sea consecuencia de la falta de respeto que exista en el clima imperante en la escuela." Sin embargo, advierte que las definiciones podrían estar superpuestas, de lo que se deriva que, en un clima respetuoso la intimidación está limitada y que donde el bullying está controlado impera un clima de respeto. Sin embargo, dado que el estudio consideró preguntas sobre sentimiento de satisfacción y de bienestar, la circularidad del fenómeno podría bien ser posible.¹⁴⁴

Esta relación circular, no es sino la articulación de las dos relaciones establecidas anteriormente entre intimidación y clima en el aula.

3.- Sobre intimidación y rendimiento escolar

3.1.- Rendimiento

Se entiende que, el rendimiento académico da cuenta de lo aprendido por un estudiante como resultado de un proceso formativo,¹⁴⁵ por ello refiere a los "... logros de los objetivos establecidos en los Programas oficiales de estudio.", como lo ha definido Himmel.¹⁴⁶

3.2.- Sobre la existencia de relación intimidación-rendimiento

Schwartz, Hopmeyer, Nakamoto & Toblin¹⁴⁷ señalan que, existe escaso conocimiento referido al impacto de la intimidación sobre el rendimiento de los estudiantes¹⁴⁸. Son tan escasos los estudios realizados que, incluso algunos autores marcan su inexistencia.¹⁴⁹

Por su parte, Espinoza, luego de analizar la relación existente entre maltrato escolar y rendimiento escolar, concluye que no se ha podido establecer una relación entre las dos variables, incluso, si se considera el maltrato en años anteriores.¹⁵⁰ Espinoza señala, además, que, el maltrato escolar no es una variable predictora del rendimiento de un estudiante.¹⁵¹ Sin embargo, resulta difícil de sostener que las consecuencias generadas por el maltrato, por ejemplo, la baja en el autoestima, no van a incidir en el rendimiento de los estudiantes.

3.3.- Relación indirecta entre intimidación y rendimiento (I+ ↓→ R-)

Osler¹⁵² señala que, las "... formas extremas de violencia tienen un alto impacto en el aprendizaje..."¹⁵³ y Espinoza indica que, la literatura da cuenta de que diferentes tipos de maltrato influyen en el rendimiento escolar¹⁵⁴. Lo que permite sostener que la intimidación tendrá consecuencias sobre el rendimiento de los estudiantes. Es por esto que, Yubero, Serna y Martínez asumen, como Bastche y Knoff¹⁵⁵ que, aunque no se haya probado que la intimidación impacta en el rendimiento, puesto que se han encontrado pocas diferencias entre víctimas y victimarios, se trata de una relación lógica.¹⁵⁶

Otros investigadores, al igual que lo planteado en la presenta investigación, sostienen que el impacto de la intimidación sobre el rendimiento está mediado por la alteración de la capacidad de concentración, lo que impactaría negativamente sobre el rendimiento académico de los estudiantes¹⁵⁷. En la misma lógica de análisis, Schwartz & Hopmeyer, en su primera investigación, afirman que la ansiedad, la depresión y la soledad vivenciada por las víctimas de intimidación alterarían su focalización en la actividad académica diaria.¹⁵⁸ Y, en un segundo estudio Schwartz, Hopmeyer, Nakamoto & Toblin, explican que "La victimización de los niños puede ser un factor de riesgo para un bajo rendimiento académico debido a que la experiencia de síntomas depresivos y dificultades relacionadas interfiere en su funcionamiento en la sala de clases."¹⁵⁹ Ellos explican que, la depresión que es consecuencia del ser víctima permanente de acciones de intimidación, genera dificultades "... en la concentración, pérdida de energía, disforia, y auto-concepto negativo, lo que podría tener un impacto perjudicial en el rendimiento académico en la sala de clases."¹⁶⁰ Entonces, concluye que: "La victimización podría predecir dificultades académicas a través de la influencia mediadora de síntomas depresivos."¹⁶¹ Apoya su afirmación en lo que señala Juvonen, Nishina & Graham¹⁶²: "...el maltrato persistente de los pares podría llevar al incremento de la angustia psicológica y consecuentemente declinar el rendimiento escolar."¹⁶³

Por su parte, la Eccles's Expectancy-Value Theory,¹⁶⁴ también identifica una variable intermediadora como factor explicativo en la baja del rendimiento escolar producto de la intimidación. Sostienen que, los logros académicos satisfactorios se encuentran en relación con el desarrollo de una percepción positiva del nivel de competencia y una orientación positiva hacia el aprendizaje. De ahí que, se sostiene que la existencia de intimidación podría incidir negativamente en la percepción de las competencias sociales, percepción negativa que contaminaría con la misma negatividad la percepción de las habilidades académicas que tiene un estudiante.¹⁶⁵ Esto no ha sido demostrado, pero si se ha establecido que, los estudiantes que disfrutan de sus actividades académicas tienden a presentar altos niveles de rendimiento escolar.¹⁶⁶

No habiéndose probado una relación directa entre intimidación y rendimiento, la existencia de investigaciones que indaguen en la incidencia de una variable mediadora, permiten

indagar en nuevas variables que permita explicar el impacto de la intimidación sobre el rendimiento de los estudiantes.

3.4.- Involucrados

Yubero, Serna & Martínez¹⁶⁷ establecen que “Mientras que, el 43% de los jóvenes en situación de fracaso participan en las situaciones de agresión física, en los grupos de buen rendimiento está en torno al 25%. En las conductas de agresión verbal no se ha observado ninguna diferencia significativa.”¹⁶⁸ Estos resultados como los de Morrison¹⁶⁹ y Vacas,¹⁷⁰ no permiten afirmar que el bullying impacta negativamente en el rendimiento de los estudiantes. Pero si existe una diferencia significativa entre la agresión física y el bajo logro académico.¹⁷¹

Siguiendo el análisis lógico del impacto negativo de la intimidación sobre el rendimiento, Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton & Scheidt,¹⁷² establecen la relación entre estar involucrado en acciones de intimidación y baja auto-percepción del rendimiento académico.¹⁷³ Sin embargo, lamentablemente no especifican el tipo de involucramiento que analiza en su investigación.

Otros autores, que se aproximan de una forma más directa a la relación intimidación y rendimiento, afirman que, “... parece plausible que involucrarse en bullying interfiere en el aprendizaje tal como los niños que evitan el colegio probablemente por la negativa percepción que tienen del colegio, lo que probablemente se relaciona con un bajo rendimiento académico.”¹⁷⁴ Aquí se estaría postulando una doble relación entre intimidación y rendimiento ya que, las consecuencias de la intimidación agudizarían su impacto. Lo que deja en evidencia la necesidad de construir modelos explicativos más complejos para poder probar el impacto de la intimidación sobre el rendimiento de los estudiantes.

En términos específicos, no son muy precisos los antecedentes con que se cuentan, aunque Olweus en sus primeros estudios¹⁷⁵ ya estableció que, tanto intimidadores como víctimas de intimidación tienen notas más bajas que el promedio de los estudiantes que no están involucrados en este tipo de violencia.¹⁷⁶ Y, Según Yubero, Serna y Martínez,¹⁷⁷ la investigación de Cerezo¹⁷⁸ habría evidenciado que el rendimiento académico es menor en los estudiantes que asumen roles protagónicos en la intimidación, como son los agresores y las víctimas.

3.5.- Rendimiento de intimidadores

3.5.1. Mejor rendimiento

Woods & Wolke¹⁷⁹ explican que, en la bibliografía vinculada al tema, no existe claridad en cuanto a la relación causal ni la direccionalidad de la relación entre intimidación y rendimiento académico. Es por ello que no se puede afirmar que, estar involucrado en acciones de intimidación directa o relacional, como victimario, víctima o intimidador-víctima permita predecir el logro académico de un estudiante.¹⁸⁰ En un estudio longitudinal, cuando esta relación es medida en luego de dos años, no se levanta información significativa. Sin embargo, al analizar el grupo al cuarto año establece que, los intimidadores puros presentan un más alto puntaje en la prueba de logro académico (SATs) en comparación con las víctimas y los niños que no están involucrados en

intimidación. Entonces, la participación en intimidación relacional, a los cuatro años, se constituye en un predictor de rendimiento académico. Y tener un logro académico medio o por encima de la media sería un predictor de participación en intimidación.¹⁸¹ Situación que conductualmente es difícil de sostener debido a que la intimidación como todo comportamiento agresivo aparece como un distractor de la focalización del estudiante en el aprendizaje.

3.5.1.- Percepción rendimiento más bajo

Smokowski & Holland¹⁸² afirmaron que los intimidadores presentan bajo rendimiento académico.¹⁸³ Lo que concuerda con las afirmación de Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton & Scheidt,¹⁸⁴ quienes en un estudio de nivel nacional (USA) realizado en educación secundaria establecieron que, los estudiantes que se perciben a sí mismos como teniendo bajo rendimiento académico, tienen más posibilidades de ser intimidadores o intimidadores-víctimas.¹⁸⁵ Sin embargo, no se señala la direccionalidad de la relación, aunque esta resulta ser la asociación más plausible desde el punto de vista conductual, ya que, sin duda, la participación en situaciones de violencia genera estados emocionales no adecuados al aprendizaje y desplaza la atención del acontecer pedagógico.

3.6.- Rendimiento de víctimas

3.6.1.- Víctimas con menos rendimiento

Aunque no refiere específicamente a intimidación, pero sí a una forma de manifestarse de ella, como es la exclusión, valga considerar que Ladd¹⁸⁶ muestra que, ya en los primeros años de escolaridad, los que son rechazados por sus pares presentan más bajo rendimiento que los pares que son catalogados como populares.¹⁸⁷ Y DeRosier, Kupersmidt & Petterson¹⁸⁸, prueban que los estudiantes que reportan rechazo por parte de sus pares presentan mayores índices de ausentismo escolar y que, los niños que son crónicamente rechazados, presentan resultados académicos menores que los estudiantes que no sufren rechazo. Sin embargo, no logra establecer la relación directa entre el rechazo y el posterior deterioro del rendimiento académico.¹⁸⁹

Inversamente, se afirma que el ser aceptado en el grupo de pares, lo que corresponde a la situación opuesta en el caso de la intimidación que se materializa en exclusión y genera exclusión, ejercería una fuerte influencia positiva sobre el rendimiento de los estudiantes, lo que redundaría en la disminución de la posibilidad de desarrollar comportamientos problemáticos.¹⁹⁰ Siendo la primera asociación más fuerte en el grupo de las mujeres. Esto debido a que el género se asocia a la valoración de la amistad y su concepción como soporte social.¹⁹¹

Según la Teoría de expectativa-valor de Eccles¹⁹², la experiencia pública del ridículo y la humillación puede erosionar el sentido personal de competencia del niño, lo que podría generalizarse en sus competencias para el éxito en el logro académico.

Hasta aquí sólo se han señalado variables asociadas a la intimidación que afectarían el rendimiento de los estudiantes. Ahora bien, en la relación directa entre intimidación y rendimiento, Schwartz, Hopmeyer, Nakamoto & Toblin explican que, las evidencias permiten afirmar que existe una "... moderadamente alta relación entre victimización y dificultades académicas."¹⁹³ Pero Beran, Hughes y Lupart señalan que, el bajo

rendimiento académico se asocia a las víctimas de intimidación¹⁹⁴, lo que se ratifica cuando se constata que, “Los niños que son intimidados experimentan deterioro en las actividades académicas...”¹⁹⁵ Lo que también es confirmado por Beran, Hughes y Lupart cuando establecen que los estudiantes intimidados tienen más probabilidades de obtener bajos niveles de rendimiento.¹⁹⁶

Sin embargo, Sweeting & West,¹⁹⁷ señalan que “... el bajo rendimiento académico... tiene más probabilidades de reportar mayor frecuencia de intimidación.”¹⁹⁸ Además, agregan que, la intensificación de la intimidación redundaría en la baja el logro escolar. Espinoza, por su parte, probó la misma relación con estudiantes que habían sido víctimas de maltrato físico en el pasado (más de un año). Ellos presentaban menor rendimiento académico.¹⁹⁹ Evidencias que estarían confirmando la asociación y mostrando la variabilidad de la intensidad de la relación.

Glew, Fan, Katon, Rivara & Kernic²⁰⁰ dan cuenta de la afectación del rendimiento de las víctimas. Establecen que, víctimas e intimidadores-víctimas tienen más probabilidades de tener bajo rendimiento académico que los estudiantes que no están involucrados en acciones de intimidación. Por tanto, los bajos rendimientos fueron asociados con las víctimas o intimidadores-víctimas. Sin embargo, aún en un cohorte transversal, no pudieron establecer si el bajo rendimiento de ambos tipos de víctima precedía a las acciones de intimidación de las que fueron objeto.²⁰¹ Agregan que, la frecuencia con que se es víctima de intimidación podría impactar negativamente sobre el rendimiento académico y con el deseo de asistir a la escuela.²⁰² Además, fundados en su revisión de la bibliografía especializada, afirman que “... el bullying afecta la concentración y consecuentemente el rendimiento académico.”

Schwartz & Hopmeyer,²⁰³ confirman la asociación que señala que, la intimidación de los pares es una variable que predice negativamente el funcionamiento académico de los estudiantes.²⁰⁴ En la siguiente investigación por ellos realizada, afirman que, “La frecuente victimización por parte de los pares se ha asociado con un bajo rendimiento académico.” Además, agregan que “... la victimización de un grupo de pares predice dificultades académicas a través de la influencia mediadora de síntomas depresivos. En conjunto, los resultados ponen de manifiesto el potencial impacto negativo de la victimización en el funcionamiento académico de los niños.”²⁰⁵

Todo indica que existe un impacto de la intimidación sobre el rendimiento, pero la direccionalidad y su asociación con otras variables mediadoras no ha sido establecida.

3.6.2.- Víctimas con mejor rendimiento

También es necesario considerar que, algunos investigadores han encontrado evidencias de una estrategia de afrontamiento de la situación a que son sometidos los estudiantes víctima de intimidación, sería el “... hacer frente a sus sentimientos negativos aumentando su esfuerzo académico (focalizándose más en las tareas escolares) como forma de escapar a la victimización.”²⁰⁶ Sin embargo, resulta difícil sostener que a largo plazo las propias consecuencias psicológicas y físicas de la intimidación no van a impactar negativamente sobre el rendimiento del estudiante por más que su atención esté focalizada en él. Por tanto, esta relación resulta poco plausible si se considera el largo plazo.

4.- Relación clima en el aula y rendimiento

4.1.- Existencia de la relación clima en el aula y rendimiento (C → R)

En lo referido a las condiciones para el aprendizaje, se ha afirmado que, “La disposición para articular y explorar teorías personales depende del ambiente de aprendizaje que prevalece en la sala de clases.”²⁰⁷ Es decir, se afirma que es el ambiente en la sala de clase impacta sobre las condiciones primeras de todo aprendizaje.

Mientras que, Watt y Bentley afirman que, el cambio cognitivo opera en clima de aula acogedores, cálidos y de confianza donde los estudiantes pueden expresar sus ideas y creencias, se sienten escuchados por sus profesores y tienen contacto visual con ellos y cuando los profesores están atentos a sus necesidades.²⁰⁸ Tamar agrega que, el clima escolar, “Se lo relaciona con el poder de retención de las escuelas tanto de los profesores como de los alumnos, con el grado de satisfacción de la vida escolar y finalmente con la calidad de la educación.”²⁰⁹

Lo anterior orienta a plantear la hipótesis de que el clima en el aula impacta positivamente sobre el aprendizaje.

4.2.- Buen clima escolar incrementa el rendimiento (C+ → R+)

Según Espinoza, Knight,²¹⁰ la actitud favorable de los estudiantes hacia la ciencia estaría en relación a “... altos niveles de implicación de los alumnos, apoyo del profesor, afiliación grupal, orden y organización e innovación por parte del profesor...”²¹¹ Todos componentes de un clima del aula de calidad. También se ha establecido que, tanto la actitud hacia el colegio como el comportamiento de los estudiantes presentan una asociación positiva con el rendimiento. Ambas variables que se ven negativamente afectadas cuando se es parte de acciones de intimidación entre estudiantes.²¹² De esto se infiere que: “... evitar problemas de comportamiento tiene una alta y significativa influencia en el rendimiento académico.”²¹³

Por otra parte, se ha establecido que, los estudiantes que en sus establecimientos educacionales se sienten aceptados por sus pares, que es una de las variables que componen el concepto de clima social, se encuentran en mejores condiciones para hacer frente a los desafíos académicos que se les presentan.²¹⁴ Y aquellos que son menos aceptados presentarían un rendimiento académico menor cuando se trata de estudiantes que provienen de hogares con bajo nivel socioeconómico.²¹⁵

Otras investigaciones han señalado que los resultados de los estudiantes podrían mejorar si en las salas de clases se construyen ambientes propicios al aprendizaje.²¹⁶ Lo que fue demostrado por Espinoza, quien señala que, existe una relación positiva entre clima escolar (existencia de pandillas dentro y alrededor del centro educativo, calidad de las instalaciones y del mobiliario) y clima del aula (concebido como el estilo docente) con rendimiento escolar²¹⁷ y remarca que, Hyman²¹⁸, estableció que “... existe relación [positiva] entre el rendimiento académico de los estudiantes y el clima democrático del aula, donde el profesor ejerce el papel de guía y motivador de la participación de los estudiantes.”²¹⁹

Por su parte, Kassen, Berenson, Cohen & Johnson²²⁰ en un estudio longitudinal establecieron una estrecha relación entre clima en la escuela y cambios en la prevalencia de acciones de intimidación, específicamente señalan que cuando hay menos desorden y la escuela está más focalizada en el desempeño académico, hay menos intimidación.²²¹

De lo anterior se evidencia que un positivo clima en el aula favorece el rendimiento académico de los estudiantes.

5.- Relación rendimiento - intimidación (R- → I+)

Algunos investigadores han demostrado que el bajo rendimiento y el fracaso escolar son factores de riesgo cuando se trata de analizar la participación de los jóvenes en comportamientos antisociales y violentos en múltiples contextos.²²² Sin embargo, no hay evidencia consistente que confirme el hecho que la intimidación sería consecuencia del bajo rendimiento escolar. Fue el mismo Olweus quien indagó en esta relación, pero no pudo probarla, aunque como señalan Yubero, Serna y Martínez la poca adecuación al mundo escolar "... podría estar relacionado con el rechazo de los compañeros y, por tanto, con mayores problemas de disciplina en el aula, absentismo y abandono escolar."²²³

6.- Relación intimidación - rendimiento: causa y consecuencia

Al no poderse establecer la causalidad del fenómeno, se establece una relación circular. Así se afirma que, las víctimas de intimidación tienen más probabilidades de alcanzar más bajo rendimiento académico que otros niños y que los niños que presentan dificultades académicas tienen más probabilidades de ser intimidados, marca la existencia de una doble relación como causa y como consecuencia del bajo logro académico por efecto de la intimidación.²²⁴ Sin embargo, es inaceptable sostener que una causa se constituya en consecuencia del mismo fenómeno.

7.- Relación intimidación - clima en el aula - rendimiento

Smokowski & Holland²²⁵ afirman que, "Cuando se tolera la intimidación, el medio ambiente está envenenado y los estudiantes no pueden aprender, crecer, e interactuar seguros en un ambiente positivo."²²⁶ De ahí se postula que, la existencia de intimidación deteriora el clima en el aula y este hace disminuir el rendimiento de los estudiantes. Por eso, se afirma que, si la intimidación que está asociado a miedo, baja autoestima, ira y dolor, impacta negativamente en el entorno escolar y puede incidir disminuyendo las habilidades de los estudiantes que son necesarias para desarrollar actividades de aprendizajes.²²⁷ Lo que es confirmado por Yoneyama & Rugby²²⁸, quienes, en función de los resultados obtenidos en su investigación afirman: "... la relación entre la participación en problemas bully/victim y percepción del clima de la sala de clases podría tener implicancias para el aprendizaje de los estudiantes. Esto parece probable porque la percepción negativa podría dificultar el aprendizaje en los estudiantes desaventajados académicamente."²²⁹

IV.- Metodología

1.- Hipótesis

H1: Ocurrencia de intimidación se diferencia según dependencia del establecimiento educacional.

H2: Intimidación física predomina entre los estudiantes hombres.

H3: Intimidación verbal y psicológica predomina entre las estudiantes mujeres.

H4: Mayor porcentaje de intimidación ocurre entre compañeros de curso.

H5: Mayor porcentaje de intimidación ocurre al interior de la sala de clases.

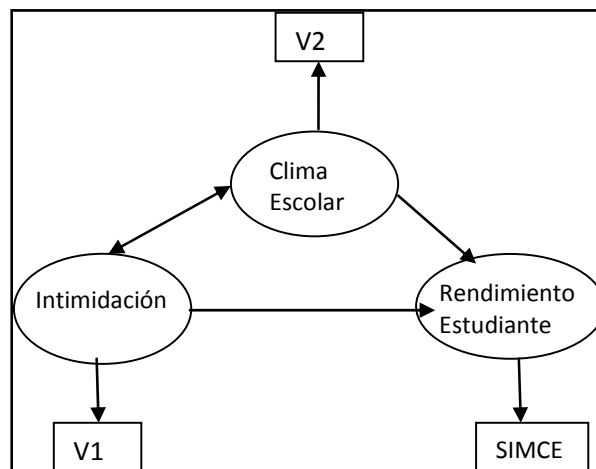
H6: Existe asociación negativa entre intimidación y clima escolar.

H7: Existe asociación positiva entre clima escolar y rendimiento de los estudiantes.

H8: Intimidación se relaciona directamente con el rendimiento e indirectamente por medio del clima escolar.

H9: La magnitud de la asociación entre intimidación, clima escolar y rendimiento escolar se diferencia según nivel educacional (5° básico y 3° medio).

2.- Modelo hipotetizado



3.- Tipo de estudio

Se trata de un estudio cuantitativo transversal, que considera todos los niveles del conocimiento: exploratorio, descriptivo y correlacional. Es exploratorio, en tanto la temática no ha sido suficientemente estudiada en Chile; descriptivo y correlacional, debido a que, a pesar de no ser una temática investigada en el país, existen estudios internacionales y planteamientos teóricos que permiten identificar variables y proponer hipótesis para este estudio que tiene como propósito identificar niveles de asociación entre distintas variables y posibles causas del fenómeno en estudio.

4.- Muestra

4.1.- Marco muestral

La población objetivo del proyecto la constituyen los estudiantes de 5° básico y 3° medio de los establecimientos educacionales urbanos de todas las dependencias (particulares pagados, particulares subvencionados y municipales) de la Región Metropolitana.

El marco muestral se realiza con base en la Tabla de Matrículas Año 2008 (MAT2008.XLS). En él se contempla el Rol Base de Datos (identificador del establecimiento), tipo de enseñanza, código región, código de provincia, código de comuna, nombre de comuna, código de dependencia del establecimiento, código del área geográfica del establecimiento, etc.

Número de establecimientos educacionales y cantidad de estudiantes, por dependencia, año 2008

| | Colegios ¹ | Estimación de estudiantes ² |
|--------------------------|-----------------------|--|
| Municipal | 131 | 4.585 |
| Particular subvencionado | 503 | 15.090 |
| Particular pagado | 221 | 5.525 |
| Total | 855 ³ | 25.200 |

La selección de los niveles educacionales se debe a que el año 2008 existe aplicación de la Prueba SIMCE sólo en 4° básico y 2° medio y es esta prueba que se considera como indicador de rendimiento escolar. Se relacionará cada estudiante con su respectivo puntaje SIMCE.

4.2.- Muestra

Se utiliza un muestreo por conglomerado mono-etápico estratificado por dependencia administrativa del establecimiento educacional (particular pagado, particular subvencionado y municipalizado).

La unidad de muestreo corresponde a un establecimiento, como conglomerado de estudiantes, y se selecciona en forma aleatoria dentro de cada estrato y con afijación uniforme. La unidad de análisis son los estudiantes distinguiendo dos grupos entre ellos:

- estudiantes que cursan 5° básico

¹ Establecimiento educacionales de la Región Metropolitana que imparten educación básica y media según Tabla de Matrícula 2008 del MINEDUC.

² Considera un promedio de 35 estudiantes por curso en un establecimiento municipal, 30 en uno particular subvencionado y 25 en uno particular pagado. Se asume que existe un curso por cada uno de los dos niveles educativos.

³ Para el marco muestral se consideran los establecimientos con los tipos de enseñanza (110, 310, 410, 510, 610, 710).

- estudiantes que cursan 3° medio

Las unidades de la muestra son los colegios. Se encuestaron 31 unidades, aplicando los instrumentos al menos a un curso de cada nivel (5° básico y 3° medio) de cada establecimiento seleccionado. Lo que dio por resultado la aplicación de 841 encuestas en 5° básico y 749 en 3° medio.

4.3.- Distribución de la muestra por estrato

La muestra de conglomerado de establecimientos por estrato, se determinó utilizando una afijación uniforme. Además de considerarse en la selección aleatoria establecimientos que imparten educación básica y media.

5.- Instrumentos de medición

Para la medición de las variables se construye un único formulario, que fue aplicado durante el segundo semestre del año 2009. Se trata de un cuestionario autoaplicado, que considera:

- antecedentes del estudiante: identificación y datos socio-demográficos y variables asociadas en otros estudios a la intimidación
- intimidación: se construyó un nuevo cuestionario en base al Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Cuestionario del alumnado de secundaria. Rosario Ortega, Joaquín Antonio Mora-Merchán y Joaquín Mora, 1995. Las preguntas tuvieron como marco temporal el semestre anterior (primer semestre del 2009), con el fin de homogenizar la referencia temporal del fenómeno.
- clima escolar: se construyó un conjunto de preguntas que reflejan la percepción del clima de su sala de clase que tienen los estudiantes.
- rendimiento escolar: se opta por considerar los resultados de la prueba SIMCE aplicada el año 2008. De los puntajes de dicha prueba se selecciona el puntaje obtenido en la prueba de Lenguaje por cada uno de los estudiantes.

La prueba SIMCE es un instrumento que se aplica una vez al año a todos los estudiantes del país según los niveles establecidos en el calendario SIMCE. Es una prueba que mide aprendizaje de los contenidos curriculares mínimos establecidos en los programas de estudio para cada nivel. Ella es reconocida como un instrumento válido y confiable, que permite obtener indicadores objetivos. Es una prueba estándar que permite realizar comparaciones entre estudiantes y establecimientos, tanto en un mismo momento como a través del tiempo.

La prueba SIMCE es utilizada para medir otras variables claves en el sistema relacionadas con la calidad de la educación, como son: técnicas pedagógicas, calidad docente, gestión, vulnerabilidad de los estudiantes entre otras y se emplea para definir políticas públicas, independientemente de que se considere que la educación es un proceso de mucha mayor complejidad y que otra dimensión fundamental de la formación de los futuros ciudadanos está reflejada en los objetivos fundamentales transversales.

Además, se debe considerar que no existe otro instrumento con las características señaladas que pueda ser utilizado en la investigación. Por ello, la prueba es considerada, aún cuando el horizonte temporal del estudio está desfasado con los resultados de la pruebas SIMCE del año anterior. Sin embargo, el hecho de que el fenómeno de la intimidación tenga por definición una dimensión histórica que, generalmente sobrepasa un semestre o año escolar.

Las pruebas internacionales aplicadas en el país, como son PISA y TEAMS, tampoco eran aplicables en la investigación, debido a que no miden rendimiento sino habilidades y no se aplican a la totalidad de la población estudiantil, lo que no permite la asociación con la variable intimidación.

La alternativa de construir pruebas ad-hoc para la medición del rendimiento académico de los estudiantes fue descartada, dado que la estandarización de esas pruebas resulta imposible de realizar en un estudio de esta naturaleza, puesto que requeriría de la estandarización y prueba de confiabilidad y validez. Situación más necesaria de realizar debido a que, el sistema educacional chileno es altamente diferenciado por nivel socioeconómico.

Considérese también que, una de las principales investigaciones que relaciona la existencia de intimidación el rendimiento académico, realizada por Woods y Wolke, 2004, titulada "Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement"²³⁰, utiliza The National Curriculum Standard Assessment Tasks (SATs), que podría ser comparable a la prueba SIMCE.

Si bien las calificaciones de los estudiantes, por asignatura o promediadas, pudieran ser utilizadas como indicador de rendimiento, ellas no presentan las mismas posibilidades de comparación.

6.- Análisis de resultados

Para medir la variable intimidación se utilizó una pregunta cerrada en que el concepto se define por la frecuencia con que un estudiante es agredido por sus pares, es decir, cuantas veces se es molestado durante un período de tiempo, teniendo como alternativas de respuesta: varias veces al día, todos los días, 2 o 3 veces a la semana, una vez a la semana, 1 vez al mes y, se consideró la posibilidad de nunca haber sido intimidado.

Para medir la variable clima escolar, se utilizó la pregunta que refiere al sentimiento de ser respetado por los compañeros de curso, esta medición puede dar cuenta de la percepción del estudiante sobre el trato que le dan sus compañeros durante su convivencia en la sala de clases. Las respuesta se presentan en una escala que va de muy respetado, respetado, ni mucho ni poco, muy poco respetado a no me siento respetado.

Se realizan análisis descriptivos de las acciones de intimidación y clima escolar. Luego, para la prueba de las hipótesis 1 a 5 se utiliza el test χ^2 y para las hipótesis 6 a 9 se emplea correlaciones.

Para verificar las relaciones existentes entre las variables intimidación y rendimiento son directas o están mediadas por el clima escolar, se calculan correlaciones parciales. El

propósito de estas correlaciones es establecer si las relaciones entre las dos variables son efectivas o espurias.

Para esto entenderemos que: si (a) La intimidación explica las variaciones en el clima escolar (es decir, la correlación negativa de orden cero es significativa); (b) El clima escolar se relaciona significativamente con el rendimiento (otra correlación positiva de orden cero); y (c) controlando por clima no se elimina la relación previa entre intimidación y rendimiento (la correlación parcial entre intimidación y rendimiento, controlada por clima, es significativa), podemos concluir que la intimidación afecta el rendimiento de manera directa e indirecta por medio del clima escolar. Siguiendo la misma lógica, debe ser cierto que las correlaciones parciales entre clima escolar y rendimiento deberían mantenerse significativas aún controlando por intimidación, ya que cualquier efecto de la intimidación sobre el rendimiento es indirecto. Igualmente, la correlación parcial entre intimidación y clima escolar debe permanecer significativa, aún controlando por rendimiento, pues rendimiento sería dependiente del clima escolar y no al revés.

V.- Resultados

1.- Quinto año de enseñanza básica

1.1.- Muestra

1.1.1.- Caracterización de la muestra según dependencia

| Dependencia | | | |
|--------------------------|------------|------------|----------------------|
| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
| Municipal | 290 | 34,5 | 34,5 |
| Particular Subvencionado | 332 | 39,5 | 74,0 |
| Particular Pagado | 219 | 26,0 | 100,0 |
| Total | 841 | 100,0 | |

La composición de la muestra refleja que, la cantidad de estudiantes por curso varía en relación con la dependencia del establecimiento educacional, siendo los establecimientos municipalizados los que cuentan más alumnos por curso y los particulares pagados los que tienen menos. Se observa entonces, el impacto de la subvención sobre la cantidad de estudiantes por curso y deja en evidencia la baja demanda por los colegios municipalizados.

1.1.2.- Caracterización de la muestra por género

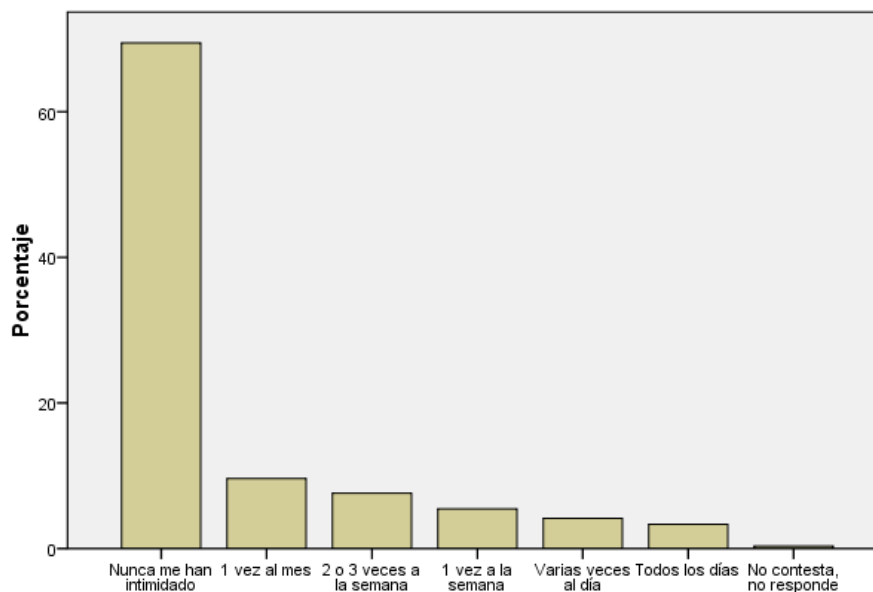
| Sexo | | | |
|-----------|------------|------------|----------------------|
| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
| Femenino | 436 | 51,8 | 51,8 |
| Masculino | 405 | 48,2 | 100,0 |
| Total | 841 | 100,0 | |

En relación al sexo, aunque no se trata de una muestra representativa, refleja una mayor presencia de estudiantes de sexo femenino que masculino, debido a que a esta edad la pirámide de población da cuenta de una mayor cantidad de población masculina.

1.2.- Intimidación

1.2.1.- Reconocimiento de la condición de intimidado

Durante el semestre pasado, ¿tus compañeros te han intimidado?



Durante el semestre pasado, ¿tus compañeros te han intimidado?

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
|--------------------------|------------|------------|----------------------|
| Nunca me han intimidado | 584 | 69,4 | 69,4 |
| 1 vez al mes | 81 | 9,6 | 79,1 |
| 2 o 3 veces a la semana | 64 | 7,6 | 86,7 |
| 1 vez a la semana | 46 | 5,5 | 92,2 |
| Varias veces al día | 35 | 4,2 | 96,3 |
| Todos los días | 28 | 3,3 | 99,6 |
| No contesta, no responde | 3 | ,4 | 100,0 |
| Total | 841 | 100,0 | |

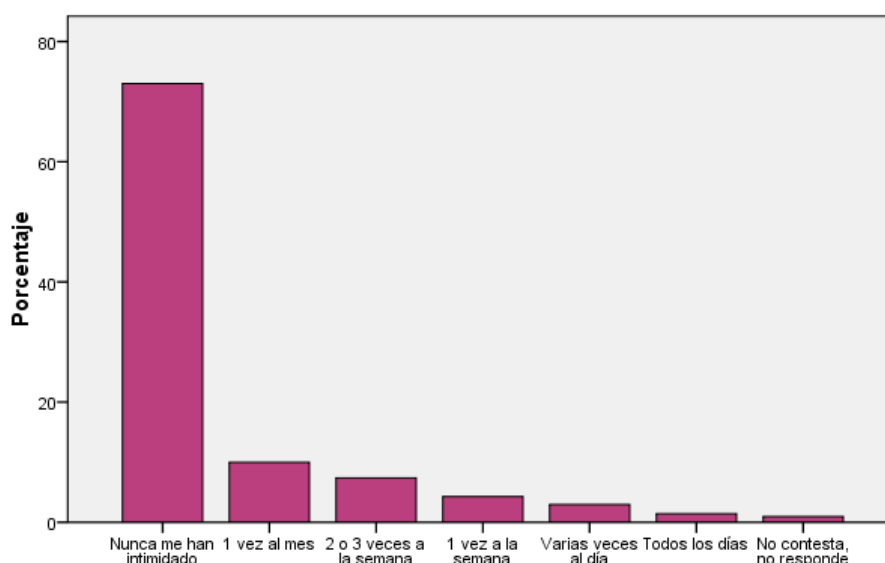
Aunque un 69,4% de los estudiantes declara que nunca ha sido intimidado, si se autodefine como víctima el 30,2% de ellos. Considérese que, esta cifra de víctimas es mayor a la que declaran muchos países que han abordado el tema y que el fenómeno alcanza su mayor presencia entre el 7° y 8° grado de enseñanza.

Si se toman las cifras registradas, significa que uno de cada tres estudiantes se considera a sí mismo como una víctima de intimidación.

Además, hay que señalar que, un 7,5% de los estudiantes es agredido al menos una vez al día. Esta intensidad de las acciones de intimidación da cuenta de que existe un grupo de estudiantes que probablemente se encuentra dañado por las agresiones que han sido objeto y, probablemente, ha hecho crónica su condición o se encuentra en riesgo de ello. Lo que significa que, por lo menos este 7,5% de los estudiantes está vivenciando las consecuencias psicológicas, relacionales y físicas que genera la intimidación.

1.2.2- Intimidación física

**Durante el semestre pasado, ¿tus compañeros te han agredido físicamente?
Por ejemplo, ¿te han golpeado, empujado, pateado, roto o quitado tus útiles escolares o ropa, encerrado o agredido físicamente de otra forma?**



La intimidación física es el tipo de intimidación que se presenta con menor frecuencia cuando se la compara con la intimidación verbal y la exclusión.

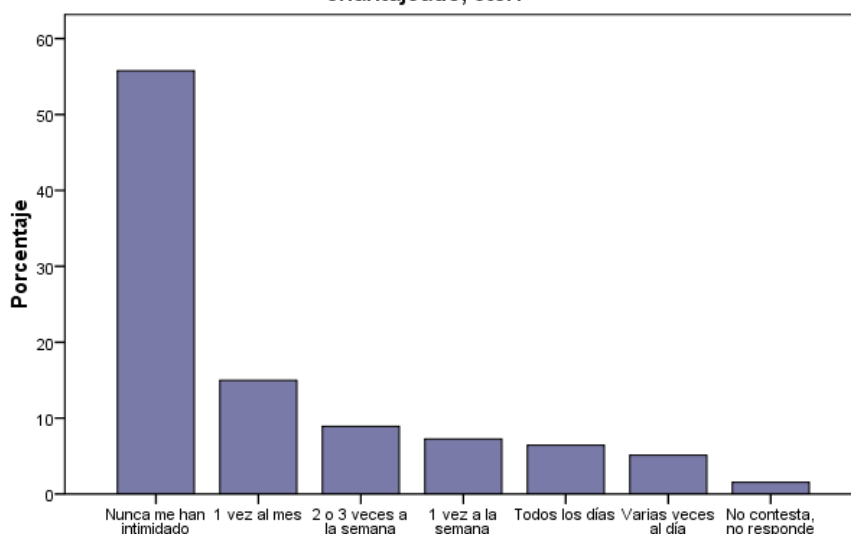
A pesar de ser el tipo de intimidación que presenta menor prevalencia, el 26,1% de los estudiantes se define como víctima de agresiones físicas recurrentes. Es decir, uno de cada cuatro estudiantes es agredido físicamente en forma regular en su escuela. De ellos, un 4,4% recibe golpes o agresiones al menos una vez al día. Agresiones que, pueden tener una intensidad diferenciada, pero que impactan el cuerpo de los estudiantes y dejan secuelas sin sumar a esto el daño psicológico que la violencia conlleva. Esto significa que, en cada curso hay uno o dos estudiantes que todos los días vuelven a su hogar habiendo sufrido un maltrato físico.

Durante el semestre pasado, ¿tus compañeros te han agredido físicamente?

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
|--------------------------|------------|------------|----------------------|
| Nunca me han intimidado | 614 | 73,0 | 73,0 |
| 1 vez al mes | 84 | 10,0 | 83,0 |
| 2 o 3 veces a la semana | 62 | 7,4 | 90,4 |
| 1 vez a la semana | 36 | 4,3 | 94,6 |
| Varias veces al día | 25 | 3,0 | 97,6 |
| Todos los días | 12 | 1,4 | 99,0 |
| No contesta, no responde | 8 | 1,0 | 100,0 |
| Total | 841 | 100,0 | |

1.2.3- Intimidación verbal

**Durante el semestre pasado, ¿tus compañeros te han agredido verbalmente?
Por ejemplo, ¿te han insultado, amenazado, ridiculizado, descalificado,
burlado, puesto sobrenombres, inventado mentiras o historias sobre ti,
chantajeado, etc.?**



A diferencia de lo descrito en la bibliografía especializada, la intimidación verbal es la más declarada por los estudiantes que componen la muestra, ya que, el 42,7% se declara víctima de intimidación verbal. Es decir, casi uno de cada dos estudiantes considera que es insultado o agredido por sus compañeros de manera regular en su establecimiento escolar.

El 11,5% de los estudiantes, es decir, uno de cada diez, es agredido verbalmente al menos una vez al día. Esto significa que, uno de cada diez estudiantes todos los días vuelve a su hogar habiendo sido maltratado verbalmente por sus pares. Ellos, sin duda,

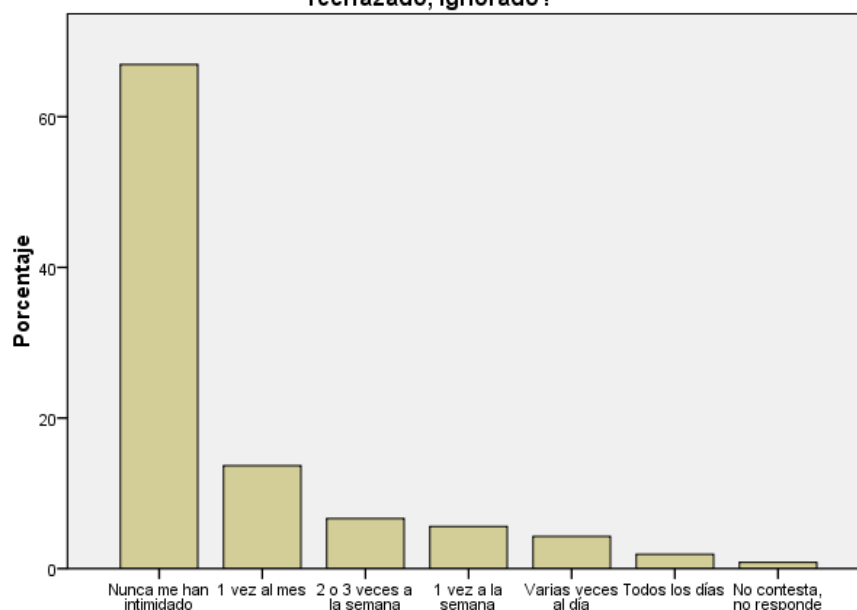
han asumido la condición de víctima o se encuentran en riesgo de ello. Este grupo está sufriendo las consecuencias de la agresión verbal que no son menos significativas que las consecuencias de las agresiones físicas, debido a que el daño psicológico asociado a ello. Todas las agresiones apuntan a la descalificación del estudiante y, por tanto, impactan rápida y profundamente en la autoimagen del estudiante.

Durante el semestre pasado, ¿tus compañeros te han agredido verbalmente?

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Nunca me han intimidado | 469 | 55,8 | 55,8 | 55,8 |
| 1 vez al mes | 126 | 15,0 | 15,0 | 70,7 |
| 2 o 3 veces a la semana | 75 | 8,9 | 8,9 | 79,7 |
| 1 vez a la semana | 61 | 7,3 | 7,3 | 86,9 |
| Todos los días | 54 | 6,4 | 6,4 | 93,3 |
| Varias veces al día | 43 | 5,1 | 5,1 | 98,5 |
| No contesta, no responde | 13 | 1,5 | 1,5 | 100,0 |
| Total | 841 | 100,0 | 100,0 | |

1.2.4.- Intimidación por exclusión

Durante el semestre pasado, ¿tus compañeros te han excluido, aislado, rechazado, ignorado?



La exclusión es el tipo de intimidación menos reconocido por los estudiantes, probablemente porque no se la reconoce socialmente como una agresión. Sin embargo, el 32,2% de los estudiantes encuestados declara ser víctima de esta situación. Es decir, uno de cada tres estudiantes considera que, sistemáticamente es excluido de las actividades académicas, recreativas y/o sociales que desarrollan en el establecimiento educacional.

Nótese que, de la totalidad de los estudiantes, el 6,2% declara que todos los días es marginado de alguna actividad que ocurre al interior del colegio. Esto significa que, además del daño psicológico que ello conlleva, la exclusión impacta, a corto plazo, en las actividades pedagógicas y, a largo plazo, sobre la falta de adhesión o de compromiso del estudiante al sistema escolar.

Durante el semestre pasado, ¿tus compañeros te han excluido, aislado, rechazado, ignorado?

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Nunca me han intimidado | 563 | 66,9 | 66,9 | 66,9 |
| 1 vez al mes | 115 | 13,7 | 13,7 | 80,6 |
| 2 o 3 veces a la semana | 56 | 6,7 | 6,7 | 87,3 |
| 1 vez a la semana | 47 | 5,6 | 5,6 | 92,9 |
| Varias veces al día | 36 | 4,3 | 4,3 | 97,1 |
| Todos los días | 16 | 1,9 | 1,9 | 99,0 |
| No contesta, no responde | 8 | ,9 | ,9 | 100, |
| Total | 841 | 100,0 | 100,0 | |

1.3.- Clima en el aula

1.3.1.- Sentimiento de integración

Remárguese que sólo un 41,6% de los estudiantes se encuentra muy integrado en su curso. Es decir, menos de la mitad de los estudiantes se percibe a sí mismo en condiciones satisfactorias de integración al colectivo al cual pertenece por el rol social que cumple. Un 36,7% se encuentra integrado, lo que puede considerarse como adecuado, aunque no lo esperado. Un 21,4% se considera en condiciones deficitarias de integración, situación que necesariamente tiene consecuencias académicas en las trayectorias escolares de los niños. Más graves aún es que, un 3,0% de los estudiantes se siente no integrado a su colectivo. Es decir, se trata de estudiantes que se autodefinen en la condición de excluidos.

Si se considera los porcentajes de los estudiantes que se definen como muy poco integrados y no integrados, se establece que, uno de cada diez estudiantes se siente no siendo parte del grupo con el que convive diariamente varias horas al día y del lugar donde se produce el aprendizaje.

¿Te sientes integrado en tu curso?

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos Muy integrado | 350 | 41,6 | 41,6 | 41,6 |
| Integrado | 309 | 36,7 | 36,7 | 78,4 |
| Ni mucho ni poco | 108 | 12,8 | 12,8 | 91,2 |
| Muy poco integrado | 47 | 5,6 | 5,6 | 96,8 |
| No me siento integrado | 25 | 3,0 | 3,0 | 99,8 |
| No contesta, no responde | 2 | ,2 | ,2 | 100,0 |

¿Te sientes integrado en tu curso?

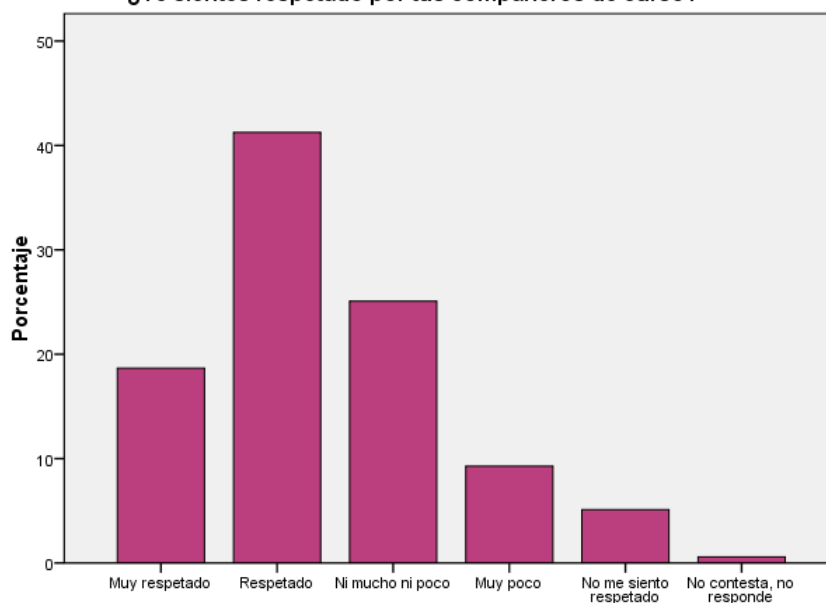
| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | | | | |
| Muy integrado | 350 | 41,6 | 41,6 | 41,6 |
| Integrado | 309 | 36,7 | 36,7 | 78,4 |
| Ni mucho ni poco | 108 | 12,8 | 12,8 | 91,2 |
| Muy poco integrado | 47 | 5,6 | 5,6 | 96,8 |
| No me siento integrado | 25 | 3,0 | 3,0 | 99,8 |
| No contesta, no responde | 2 | ,2 | ,2 | 100,0 |
| Total | 841 | 100,0 | 100,0 | |

1.3.2.- Sentimiento de ser respetado

¿Te sientes respetado por tus compañeros de curso?

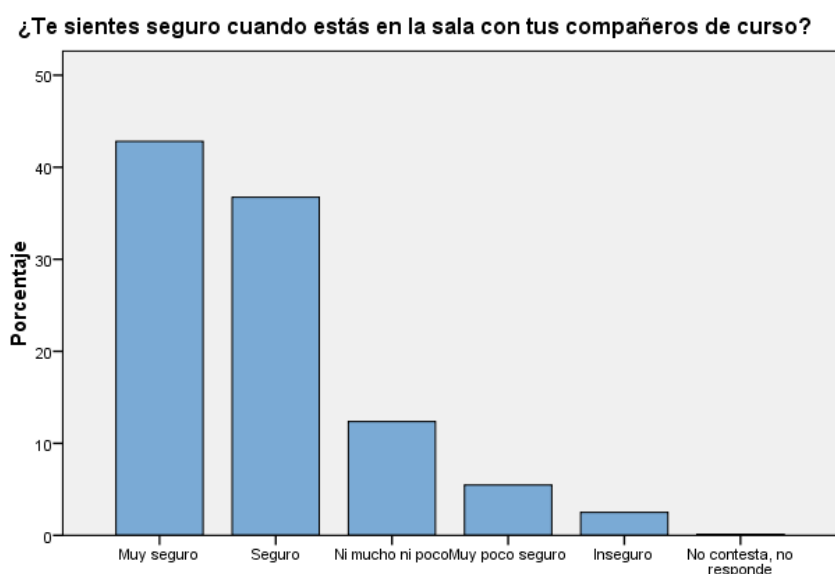
| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | | | | |
| Muy respetado | 157 | 18,7 | 18,7 | 18,7 |
| Respetado | 347 | 41,3 | 41,3 | 59,9 |
| Ni mucho ni poco | 211 | 25,1 | 25,1 | 85,0 |
| Muy poco | 78 | 9,3 | 9,3 | 94,3 |
| No me siento respetado | 43 | 5,1 | 5,1 | 99,4 |
| No contesta, no responde | 5 | ,6 | ,6 | 100,0 |
| Total | 841 | 100,0 | 100,0 | |

¿Te sientes respetado por tus compañeros de curso?



Es de extrema preocupación que, sólo un 18,7% de los estudiantes se sienta muy respetado en su curso. Es decir, cuatro de cada cinco estudiantes consideran que el trato que recibe en su establecimiento escolar no es el más adecuado. El 41,3% se considera respetado, es decir, uno de cada dos estudiantes estima que no es más ni menos respetado de lo que debería ser. Sin embargo, el 39,1%, es decir, cuatro de cada diez estudiantes considera que no recibe un trato adecuado en su establecimiento escolar o considera que a veces es respetado y en otras ocasiones no lo es y, del total de la muestra, el 14,4% considera que es muy poco respetado o no se siente respetado, es decir, estos estudiantes se sienten maltratados. Esta es una situación de preocupación, ya que significa la desvalorización recurrente de los sujetos.

1.3.3.- Sentimiento de seguridad



Sólo un 42,8%, es decir, uno de cada dos estudiantes se siente muy seguro en su curso, es decir, menos de la mitad de los estudiantes vivencia el sentimiento de seguridad que idealmente debe brindar el establecimiento educacional al cual asiste cotidianamente.

Un 36,7% se encuentra seguro, es decir, ni bien ni mal, lo que no otorga la sensación de protección que debería otorgar el establecimiento educacional. A lo que se suma que, un 20,4% del total de los estudiantes encuestados se encuentra en el límite entre la seguridad y la inseguridad, es decir, uno de cada cinco estudiantes no puede vivenciar el sentimiento de seguridad en su sala de clases y un 8% se siente inseguro, es decir, casi uno de cada diez estudiantes se siente amenazado en su propio curso.

¿Te sientes seguro cuando estás en la sala con tus compañeros de curso?

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Muy seguro | 360 | 42,8 | 42,8 | 42,8 |
| | Seguro | 309 | 36,7 | 36,7 | 79,5 |
| | Ni mucho ni poco | 104 | 12,4 | 12,4 | 91,9 |
| | Muy poco seguro | 46 | 5,5 | 5,5 | 97,4 |
| | Inseguro | 21 | 2,5 | 2,5 | 99,9 |
| | No contesta, no responde | 1 | ,1 | ,1 | 100,0 |
| | Total | 841 | 100,0 | 100,0 | |

1.3.4.- Sentimiento de felicidad

Considérese que, sólo el 39,4% de los estudiantes se siente muy feliz en su sala de clases y un 38,6% está feliz. Pero, el 21,9% ya no se encuentra feliz, esto quiere decir que, sólo a veces es feliz cuando está entre sus compañeros o que lo es en escasa medida. Y resulta de preocupación que el 9,3% de los estudiantes se declara no siendo feliz en su curso, es decir, uno de cada diez estudiantes vivencian la infelicidad cotidianamente.

¿Te sientes feliz cuando estás en la sala con tus compañeros de curso?

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Muy feliz | 331 | 39,4 | 39,4 | 39,4 |
| | Feliz | 325 | 38,6 | 38,6 | 78,0 |
| | Ni mucho ni poco | 106 | 12,6 | 12,6 | 90,6 |
| | Muy poco feliz | 48 | 5,7 | 5,7 | 96,3 |
| | No me siento feliz | 30 | 3,6 | 3,6 | 99,9 |
| | No contesta, no responde | 1 | ,1 | ,1 | 100,0 |
| | Total | 841 | 100,0 | 100,0 | |

1.4.- Hipótesis 1

1.4.1.- Ocurrencia de intimidación se diferencia según dependencia del establecimiento educacional

Durante el semestre pasado, ¿tus compañeros te han intimidado?

| Dependencia | | Intimidación | | | | | | | Total |
|--------------------------|-------------------|---------------------|----------------|-------------------------|-------------------|--------------|-------------------------|--------------------------|--------|
| | | Varias veces al día | Todos los días | 2 o 3 veces a la semana | 1 vez a la semana | 1 vez al mes | Nunca me han intimidado | No contesta, no responde | |
| Municipal | % de Dependencia | 5,9% | 4,1% | 7,2% | 6,2% | 7,6% | 67,9% | 1,0% | 100,0% |
| | % de Intimidación | 48,6% | 42,9% | 32,8% | 39,1% | 27,2% | 33,7% | 100,0% | 34,5% |
| | % del total | 2,0% | 1,4% | 2,5% | 2,1% | 2,6% | 23,4% | ,4% | 34,5% |
| Particular Subvencionado | % de Dependencia | 4,2% | 3,6% | 7,8% | 5,1% | 8,4% | 70,8% | 0% | 100,0% |
| | % de Intimidación | 40,0% | 42,9% | 40,6% | 37,0% | 34,6% | 40,2% | 0% | 39,5% |
| | % del total | 1,7% | 1,4% | 3,1% | 2,0% | 3,3% | 27,9% | 0% | 39,5% |
| Particular Pagado | % de Dependencia | 1,8% | 1,8% | 7,8% | 5,0% | 14,2% | 69,4% | 0% | 100,0% |
| | % de Intimidación | 11,4% | 14,3% | 26,6% | 23,9% | 38,3% | 26,0% | 0% | 26,0% |
| | % del total | ,5% | ,5% | 2,0% | 1,3% | 3,7% | 18,1% | 0% | 26,0% |
| Total | % de Dependencia | 4,2% | 3,3% | 7,6% | 5,5% | 9,6% | 69,4% | ,4% | 100,0% |
| | % de Intimidación | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | % del total | 4,2% | 3,3% | 7,6% | 5,5% | 9,6% | 69,4% | ,4% | 100,0% |

El porcentaje total de intimidación no difiere según la dependencia del establecimiento educacional. Tampoco varía el ser molestado dos o tres veces a la semana, lo que podríamos llamar, la presencia de las víctimas medias o en riesgo de cronificación.

Lo que varía es la intimidación intensa, la que ocurre una o varias veces al día. Ella se presenta con mayor frecuencia en los establecimientos educacionales municipalizados y subvencionados. En ellos su comportamiento es muy similar. Pero, en los establecimientos particulares pagados, la intimidación intensa es bastante menor. Sin embargo, en estos establecimientos particulares es mayor la intimidación esporádica, es decir, más estudiantes son molestado una vez al mes que los estudiantes que los que son molestados con la misma intensidad en los establecimientos municipalizados y particulares pagados.

La intimidación que ocurre una vez a la semana, se presenta con en más alta frecuencia en los establecimientos municipalizados que en los colegios particulares pagados y particulares subvencionados, donde se comporta de manera similar.

Para probar esta hipótesis, se recodificó la variable intimidación en una nueva modalidad, con sólo dos valores, intimidado y no intimidado.

Durante el semestre pasado, ¿tus compañeros te han intimidado?

| Intimidación | Dependencia | | | Total |
|--------------|-------------|--------------------------|-------------------|-------|
| | Municipal | Particular Subvencionado | Particular Pagado | |
| No | 166 | 222 | 141 | 529 |
| Si | 71 | 88 | 61 | 220 |
| Total | 237 | 310 | 202 | 749 |

Según la prueba de χ^2 , la intimidación no difiere por dependencia del establecimiento educacional, ($\chi^2 = 0,251$, gl = 2, p = 0,882, N = 749).

1.4.2.- Intimidación física

Durante el semestre pasado, ¿tus compañeros te han agredido físicamente? Por ejemplo, ¿te han golpeado, empujado, pateado, roto o quitado tus útiles escolares o ropa, encerrado o agredido físicamente de otra forma?

| Dependencia | | Intimidación física | | | | | | | Total |
|--------------------------|--------------------------|---------------------|----------------|-------------------------|-------------------|--------------|-------------------------|--------------------------|--------|
| | | Varias veces al día | Todos los días | 2 o 3 veces a la semana | 1 vez a la semana | 1 vez al mes | Nunca me han intimidado | No contesta, no responde | |
| Municipal | % de Dependencia | 4,1% | 2,1% | 7,9% | 4,1% | 10,3% | 71,0% | ,3% | 100,0% |
| | % de Intimidación Física | 48,0% | 50,0% | 37,1% | 33,3% | 35,7% | 33,6% | 12,5% | 34,5% |
| | % del total | 1,4% | ,7% | 2,7% | 1,4% | 3,6% | 24,5% | ,1% | 34,5% |
| Particular Subvencionado | % de Dependencia | 2,1% | 1,5% | 6,9% | 4,2% | 5,4% | 78,6% | 1,2% | 100,0% |
| | % de Intimidación Física | 28,0% | 41,7% | 37,1% | 38,9% | 21,4% | 42,5% | 50,0% | 39,5% |
| | % del total | ,8% | ,6% | 2,7% | 1,7% | 2,1% | 31,0% | ,5% | 39,5% |
| Particular Pagado | % de Dependencia | 2,7% | ,5% | 7,3% | 4,6% | 16,4% | 67,1% | 1,4% | 100,0% |
| | % de Intimidación Física | 24,0% | 8,3% | 25,8% | 27,8% | 42,9% | 23,9% | 37,5% | 26,0% |
| | % del total | ,7% | ,1% | 1,9% | 1,2% | 4,3% | 17,5% | ,4% | 26,0% |
| Total | % de Dependencia | 3,0% | 1,4% | 7,4% | 4,3% | 10,0% | 73,0% | 1,0% | 100,0% |
| | % de Intimidación Física | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | % del total | 3,0% | 1,4% | 7,4% | 4,3% | 10,0% | 73,0% | 1,0% | 100,0% |

La intimidación física está presente en todos los establecimientos educacionales, independientemente de su dependencia administrativa. Sin embargo, en los establecimientos particulares pagados hay más estudiantes que se autodefinen como víctimas de intimidación directa y menos lo hacen en los establecimientos particulares subvencionados.

Más estudiantes declaran ser víctimas de intimidación física intensa en los establecimientos municipalizados que en los particulares subvencionados y en los particulares pagados. Esto refiere a la intimidación que ocurre todos los días y varias

veces al día. Sin embargo, más estudiantes que asisten a establecimientos particulares pagados sufren intimidación física esporádica (una vez al mes) que los que asisten a establecimientos municipalizados. Sin embargo, la intimidación física de mediana intensidad, es decir, que ocurre 2 o 3 veces a la semana o una vez al mes tiene el mismo comportamiento en todos los establecimientos educacionales.

Sin embargo, la prueba de χ^2 , permite probar que la intimidación física sí difiere por dependencia del establecimiento educacional, ($\chi^2 = 9,899$, $gl = 2$, $p = 0,007$, $N = 751$). Los establecimientos particulares pagados son los que presentan una mayor frecuencia de estudiantes intimidados físicamente.

Durante el semestre pasado, ¿tus compañeros te han agredido físicamente?

| Intimidación física | Dependencia | | | Total |
|---------------------|-------------|--------------------------|-------------------|-------|
| | Municipal | Particular Subvencionado | Particular Pagado | |
| No | 175 | 248 | 137 | 560 |
| Si | 64 | 62 | 65 | 191 |
| Total | 239 | 310 | 202 | 751 |

1.4.3.- Intimidación verbal

Durante el semestre pasado, ¿tus compañeros te han agredido verbalmente? Por ejemplo, ¿te han insultado, amenazado, ridiculizado, descalificado, burlado, puesto sobrenombres, inventado mentiras o historias sobre ti, chantajeado, etc.?

| Dependencia | | Intimidación Verbal | | | | | | | Total |
|--------------------------|--------------------------|---------------------|----------------|-------------------------|-------------------|--------------|-------------------------|--------------------------|--------|
| | | Varias veces al día | Todos los días | 2 o 3 veces a la semana | 1 vez a la semana | 1 vez al mes | Nunca me han intimidado | No contesta, no responde | |
| Municipal | % de Dependencia | 6,9% | 8,3% | 9,3% | 7,6% | 10,7% | 56,2% | 1,0% | 100,0% |
| | % de Intimidación Verbal | 46,5% | 44,4% | 36,0% | 36,1% | 24,6% | 34,8% | 23,1% | 34,5% |
| | % del total | 2,4% | 2,9% | 3,2% | 2,6% | 3,7% | 19,4% | ,4% | 34,5% |
| Particular Subvencionado | % de Dependencia | 3,9% | 6,0% | 7,8% | 7,2% | 15,7% | 57,2% | 2,1% | 100,0% |
| | % de Intimidación Verbal | 30,2% | 37,0% | 34,7% | 39,3% | 41,3% | 40,5% | 53,8% | 39,5% |
| | % del total | 1,5% | 2,4% | 3,1% | 2,9% | 6,2% | 22,6% | ,8% | 39,5% |
| Particular Pagado | % de Dependencia | 4,6% | 4,6% | 10,0% | 6,8% | 19,6% | 53,0% | 1,4% | 100,0% |
| | % de Intimidación Verbal | 23,3% | 18,5% | 29,3% | 24,6% | 34,1% | 24,7% | 23,1% | 26,0% |
| | % del total | 1,2% | 1,2% | 2,6% | 1,8% | 5,1% | 13,8% | ,4% | 26,0% |
| Total | % de Dependencia | 5,1% | 6,4% | 8,9% | 7,3% | 15,0% | 55,8% | 1,5% | 100,0% |
| | % de Intimidación Verbal | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | % del total | 5,1% | 6,4% | 8,9% | 7,3% | 15,0% | 55,8% | 1,5% | 100,0% |

Aunque la intimidación verbal se comporta de manera bastante similar en todos los establecimientos educacionales, en los colegios particulares pagados hay más estudiantes que declaran ser víctimas de ella y menos en los establecimientos particulares subvencionados. Mientras que, en los establecimientos municipalizados hay

más estudiantes que sufren intimidación verbal intensa, es decir, que son agredidos verbalmente una o más veces al día, lo que es menor en los establecimientos particulares pagados y particulares subvencionados.

Durante el semestre pasado, ¿tus compañeros te han agredido verbalmente?

| Intimidación Verbal | Dependencia | | | Total |
|---------------------|-------------|--------------------------|-------------------|-------|
| | Municipal | Particular Subvencionado | Particular Pagado | |
| No | 135 | 178 | 109 | 422 |
| Si | 102 | 126 | 90 | 318 |
| Total | 237 | 304 | 199 | 740 |

Según la prueba χ^2 , la intimidación verbal no difiere por dependencia administrativa del establecimiento educacional, ($\chi^2 = 0,701$, $gl = 2$, $p = 0,704$, $N = 740$).

1.4.4.- Intimidación por exclusión

Durante el semestre pasado, ¿tus compañeros te han excluido, aislado, rechazado, ignorado?

| Dependencia | | Intimidación por exclusión | | | | | | | Total |
|--------------------------|---------------------------------|----------------------------|----------------|-------------------------|-------------------|--------------|-------------------------|--------------------------|--------|
| | | Varias veces al día | Todos los días | 2 o 3 veces a la semana | 1 vez a la semana | 1 vez al mes | Nunca me han intimidado | No contesta, no responde | |
| Municipal | % de Dependencia | 5,5% | 1,0% | 5,5% | 7,2% | 11,4% | 68,3% | 1,0% | 100,0% |
| | % de Intimidación por Exclusión | 44,4% | 18,8% | 28,6% | 44,7% | 28,7% | 35,2% | 28,6% | 34,5% |
| | % del total | 1,9% | ,4% | 1,9% | 2,5% | 3,9% | 23,5% | ,3% | 34,5% |
| Particular Subvencionado | % de Dependencia | 3,3% | 2,1% | 6,3% | 6,3% | 13,6% | 67,8% | ,6% | 100,0% |
| | % de Intimidación por Exclusión | 30,6% | 43,8% | 37,5% | 44,7% | 39,1% | 40,0% | 28,6% | 39,5% |
| | % del total | 1,3% | ,8% | 2,5% | 2,5% | 5,4% | 26,8% | ,2% | 39,5% |
| Particular Pagado | % de Dependencia | 4,1% | 2,7% | 8,7% | 2,3% | 16,9% | 63,9% | 1,4% | 100,0% |
| | % de Intimidación por Exclusión | 25,0% | 37,5% | 33,9% | 10,6% | 32,2% | 24,9% | 42,9% | 26,0% |
| | % del total | 1,1% | ,7% | 2,3% | ,6% | 4,4% | 16,6% | ,4% | 26,0% |
| Total | % de Dependencia | 4,3% | 1,9% | 6,7% | 5,6% | 13,7% | 66,9% | ,9% | 100,0% |
| | % de Intimidación por Exclusión | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | % del total | 4,3% | 1,9% | 6,7% | 5,6% | 13,7% | 66,9% | ,9% | 100,0% |

La frecuencia de la intimidación por exclusión es igual en todos los tipos de establecimientos educacionales. Sin embargo, en los establecimientos particulares pagados existe un porcentaje algo mayor de estudiantes que se declara víctima de ella. En estos establecimientos también es más frecuente la intimidación de baja intensidad, es decir, la intimidación que toma lugar una vez al mes.

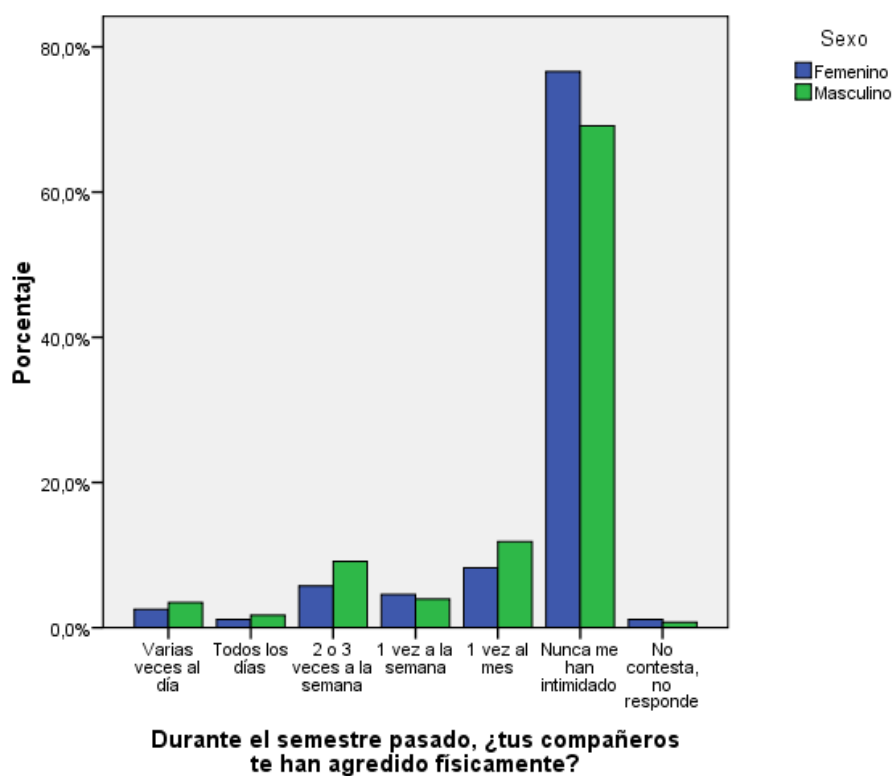
En los establecimientos particulares subvencionado menos personas son intimidadas verbalmente varias veces al día, mientras que, la intimidación verbal intensa, la que ocurre varias veces al día, se presenta con mayor frecuencia en los establecimientos municipalizados.

Durante el semestre pasado, ¿tus compañeros te han excluido, aislado, rechazado, ignorado?

| Intimidación por exclusión | Dependencia | | | Total |
|----------------------------|-------------|--------------------------|-------------------|-------|
| | Municipal | Particular Subvencionado | Particular Pagado | |
| No | 166 | 213 | 132 | 511 |
| Si | 71 | 95 | 68 | 234 |
| Total | 237 | 308 | 200 | 745 |

Según la prueba de χ^2 , la intimidación por exclusión no presenta diferencias estadísticamente significativas por dependencia administrativa del establecimiento educacional, ($\chi^2 = 0,901$, gl = 2, p = 0,637, N = 745).

1.5.- Hipótesis 2: Intimidación física predomina entre los estudiantes hombres



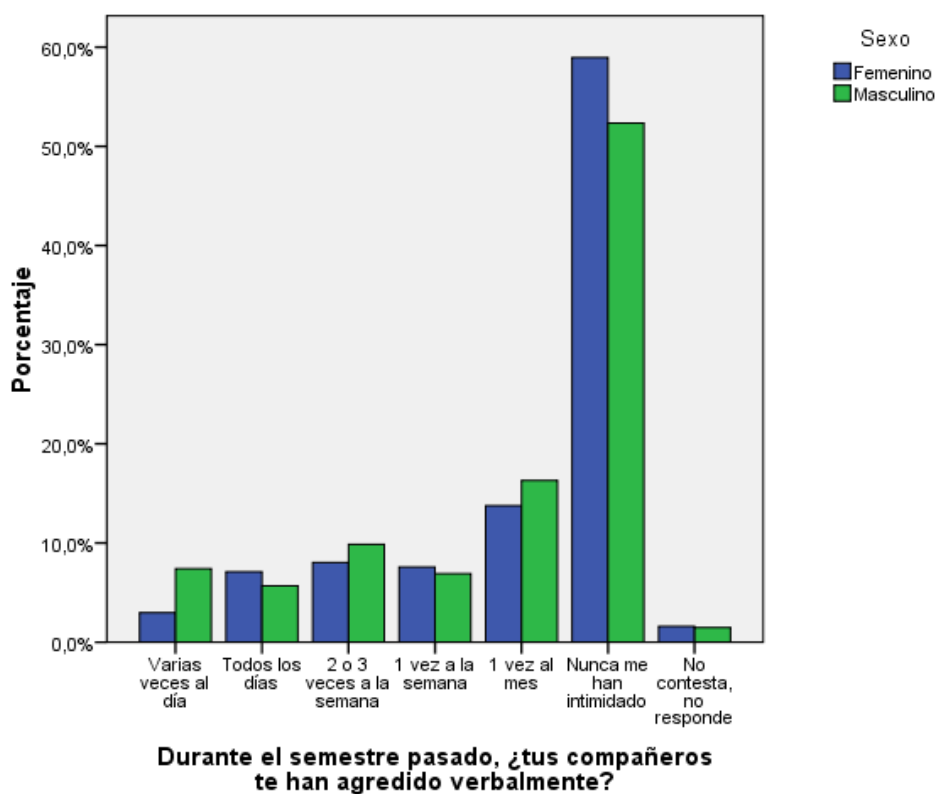
Existe una diferencia en la intimidación física en relación al género de sus víctimas. Ella tiende a estar más presente entre los hombres que entre las mujeres. Sin embargo, hombres y mujeres, aunque las mujeres algo menos, sufren agresiones físicas en forma recurrente.

Durante el semestre pasado, ¿tus compañeros te han agredido físicamente?

| Sexo | Intimidación física | | Total |
|-----------|---------------------|-----|-------|
| | No | Si | |
| Femenino | 312 | 85 | 397 |
| Masculino | 248 | 106 | 354 |
| Total | 560 | 191 | 751 |

La prueba χ^2 confirma que hay una proporción significativamente más elevada de hombres intimidados físicamente que de mujeres, ($\chi^2 = 7,185$, gl = 1, p = 0,007, N = 751).

1.6.- Hipótesis 3: Intimidación verbal y psicológica predomina entre las estudiantes mujeres



Las frecuencias manifiestan lo contrario a lo señalado en la hipótesis, puesto que, hay más hombres que mujeres que declaran ser víctimas de intimidación verbal.

Durante el semestre pasado, ¿tus compañeros te han agredido verbalmente?

| Sexo | Intimidación Verbal | | Total |
|-----------|---------------------|-----|-------|
| | No | Si | |
| Femenino | 238 | 154 | 392 |
| Masculino | 184 | 164 | 348 |
| Total | 422 | 318 | 740 |

La prueba χ^2 confirma que hay una proporción significativamente más elevada de hombres intimidados verbalmente que de mujeres, ($\chi^2 = 4,625$, gl = 1, p = 0,032, N = 740). Por lo tanto, se niega la hipótesis planteada.

1.7.- Hipótesis 4: Mayor porcentaje de intimidación ocurre entre compañeros de curso

Si te intimidan, ¿en qué curso están los estudiantes que te intimidan?

| | % del N total de columna |
|--------------------------|--------------------------|
| En mi curso | 32,9% |
| No contesta, no responde | 1,2% |
| En un curso paralelo | 5,2% |
| En un curso superior | 11,7% |
| En un curso inferior | 2,5% |
| No sé | 10,2% |
| Nadie me intimida | 48,5% |

El mayor porcentaje de las acciones de intimidación ocurren entre compañeros del mismo curso. Lo siguen las acciones realizadas por estudiantes del curso superior y el menor porcentaje las agresiones son cometidas por estudiantes de cursos inferiores.

Si te intimidan, ¿en qué curso están los estudiantes que te intimidan?

| | Observado | Esperado | Residual |
|-----------------|-----------|----------|----------|
| compañero curso | 249 | 191,5 | 57,5 |
| otro | 134 | 191,5 | -57,5 |
| Total | 383 | | |

Para aplicar la prueba de contingencia de χ^2 , se recodificó la variable “quién te intimida” en dos valores, si el estudiante declaraba que la intimidación la realizaba un compañero o lo hacía otro distinto.

El test permite concluir que, existe una diferencia estadísticamente significativo respecto a quién intimida, siendo mayor la proporción del intimidados por un compañero de curso que por otro tipo de estudiantes, ($\chi^2 = 34,530$, gl = 1, p = 0, N = 383).

1.8.- Hipótesis 5: Mayor porcentaje de intimidación ocurre al interior de la sala de clases

Si te intimidan, ¿en qué lugares te intimidan más?

| | % del N total de columna |
|--------------------------|--------------------------|
| En la sala de clases | 24,7% |
| No contesta, no responde | ,8% |
| En el patio | 26,3% |
| A la salida del colegio | 6,5% |
| En el camarín | 1,7% |
| En el baño | 3,6% |
| En el comedor | 3,6% |
| En la calle | 5,1% |
| En otro lugar, ¿cuál? | 5,0% |
| Nadie me intimida | 51,7% |

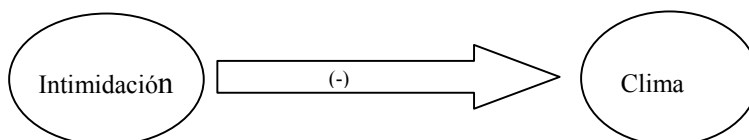
La intimidación no ocurre mayoritariamente al interior de la sala de clases, es más frecuente en el patio del establecimiento educacional. La sala de clase se define como el segundo lugar donde la intimidación tiene lugar.

Si te intimidan, ¿en qué lugares te intimidan más?

| | Observado | Esperado | Residual |
|------------|-----------|----------|----------|
| curso | 189 | 180,0 | 9,0 |
| otro lugar | 171 | 180,0 | -9,0 |
| Total | 360 | | |

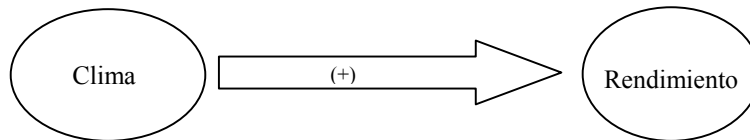
Para la aplicación de la prueba de χ^2 , se recodificó la variable "lugar de intimidación" en dos valores, si el estudiante declaraba que la intimidación ocurría en la sala de clases o si lo hacía en otro lugar. El test permite concluir que, entre los estudiantes que declaran haber sido intimidados, no existe una diferencia en relación el lugar donde ocurre este fenómeno, ($\chi^2 = 0,9$ gl = 1, p = 0,343, N = 360).

1.9.- Hipótesis 6: Existe asociación negativa entre intimidación y clima escolar.



Existe una asociación negativa entre intimidación y clima escolar. Es decir, cuando aumenta la intimidación el clima escolar se deteriora. Se verifica la hipótesis.

1.10.- Hipótesis 7: Existe asociación positiva entre clima escolar y rendimiento de los estudiantes



Correlaciones Bivariadas

| | Clima | Intimidación |
|-------------|-------|--------------|
| Rendimiento | ,067 | -,096* |
| Clima | | -,272** |

** Correlaciones significativas al 0.01 nivel de confianza (2-colas).

* Correlaciones significativas al 0.05 nivel de confianza (2-colas).

La asociación entre clima y rendimiento escolar es positiva, pero no es estadísticamente significativa. Por tanto, no hay evidencia suficiente para aceptar la hipótesis.

La relación entre intimidación y clima escolar y la relación intimidación y rendimiento es estadísticamente significativa.

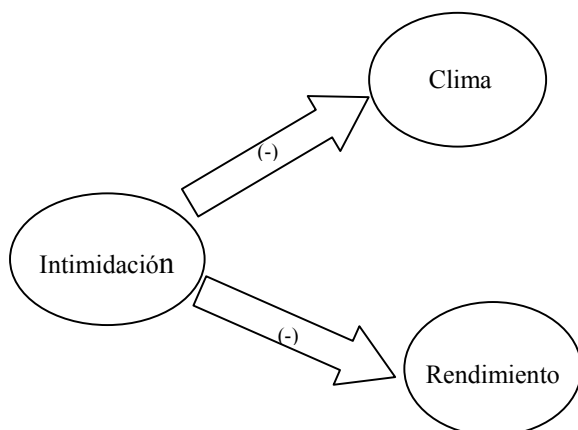
1.11.- Hipótesis 8: Intimidación se relaciona directamente con el rendimiento e indirectamente por medio del clima escolar

La relación entre intimidación y rendimiento es directa y no está mediada por el clima escolar, puesto que la relación no es estadísticamente significativa. La hipótesis se verifica parcialmente.

Correlaciones Parciales de primer orden

| Variable de Control | | | Intimidación | Rendimiento |
|---------------------|--------------|--------------------------|--------------|--------------|
| Clima | Intimidación | Correlación | 1,000 | -,086 |
| | | Significancia (2-tailed) | . | ,019 |
| | Rendimiento | Correlación | -,086 | 1,000 |
| | | Significancia (2-tailed) | ,019 | . |
| Variable de Control | | | Rendimiento | Clima |
| Intimidación | Rendimiento | Correlación | 1,000 | ,042 |
| | | Significancia (2-tailed) | . | ,25 |
| | Clima | Correlación | ,042 | 1,000 |
| | | Significancia (2-tailed) | ,25 | . |
| Variable de Control | | | Clima | Intimidación |
| Rendimiento | Clima | Correlación | 1,000 | -,267 |
| | | Significancia (2-tailed) | . | ,000 |
| | Intimidación | Correlación | -,267 | 1,000 |
| | | Significancia (2-tailed) | ,000 | . |

La asociación entre rendimiento y clima, controla por intimidación, no es significativa, como se plantea en el modelo hipotetizado. La relación entre intimidación y clima escolar, controlada por rendimiento, es significativa, pero baja en magnitud de -0,272 a 0,267. Finalmente, la relación entre intimidación y rendimiento, controlada por clima escolar, es significativa, pero disminuye levemente de -0,096 a -0.086. Entonces, el modelo propuesto se modifica, puesto que, la intimidación afecta el rendimiento directamente y a su vez también afecta directamente el clima escolar, pero no indirectamente por medio de éste como se había postulado.



2.- Tercer año de enseñanza media

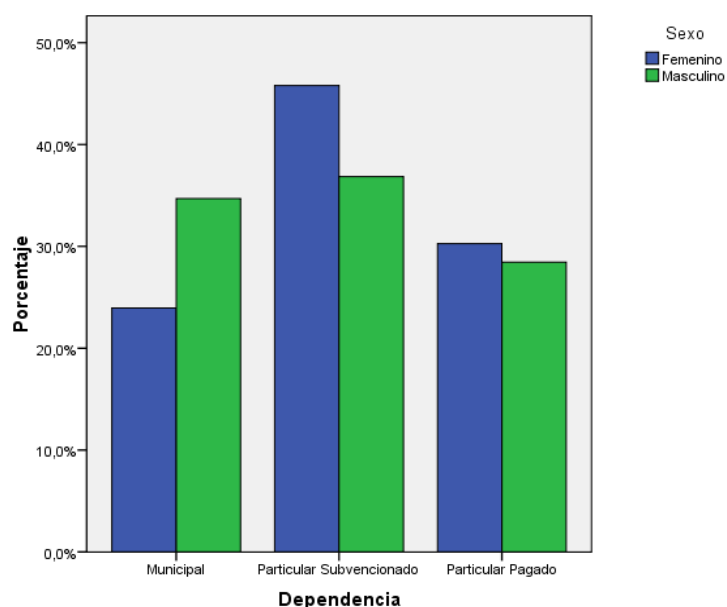
2.1.- Muestra

2.1.1.- Caracterización de la muestra según dependencia

| Dependencia | | | |
|--------------------------|------------|------------|----------------------|
| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
| Municipal | 219 | 29,2 | 29,2 |
| Particular Subvencionado | 310 | 41,4 | 70,6 |
| Particular Pagado | 220 | 29,4 | 100,0 |
| Total | 749 | 100,0 | |

La distribución de la muestra da cuenta de la cantidad de estudiantes por curso promedio que acogen los diferentes tipos de dependencia, siendo los establecimientos particulares subvencionados los que suman más estudiantes en sus aulas y los que tienen cursos menos numerosos son los establecimientos municipalizados. Esta situación da cuenta del efecto de la subvención sobre la matrícula y deja en evidencia la menor demanda que existe sobre los establecimientos municipalizados.

2.1.2.- Caracterización de la muestra por género



Al presentar la muestra una cantidad levemente mayor de mujeres sobre los estudiantes hombres, se constata una leve feminización del sistema escolar secundario, debido a que,

en la pirámide población, en este grupo etario aún se cuenta una cantidad levemente mayor de hombre que de mujeres.

Se destaca la presencia de un número mayor de mujeres en los establecimientos particulares subvencionados y la presencia de un número mayor de hombres en los establecimientos municipalizados.

| Sexo | | | |
|-----------|------------|------------|----------------------|
| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
| Femenino | 380 | 50,7 | 50,7 |
| Masculino | 369 | 49,3 | 100,0 |
| Total | 749 | 100,0 | |

2.2.- Intimidación

2.2.1.- Reconocimiento de la condición de intimidado

| Durante el semestre pasado, ¿tus compañeros te han intimidado? | | | |
|--|------------|------------|----------------------|
| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
| Varias veces al día | 11 | 1,5 | 1,5 |
| Todos los días | 7 | ,9 | 2,4 |
| 2 o 3 veces a la semana | 12 | 1,6 | 4,0 |
| 1 vez a la semana | 10 | 1,3 | 5,3 |
| 1 vez al mes | 43 | 5,7 | 11,1 |
| Nunca me han intimidado | 661 | 88,3 | 99,5 |
| No contesta, no responde | 5 | ,5 | 100,0 |
| Total | 749 | 100,0 | |

El 11,1% de los estudiantes se autodefine como víctima de intimidación. Esto significa que uno de cada diez estudiantes reconoce que está siendo maltratado regularmente en el establecimiento educacional al que asiste. Considérese que, según la literatura especializada, es en el segundo año medio cuando la prevalencia del fenómeno comienza a disminuir. Lo que significa que, en estos cursos, hay estudiantes que fueron víctimas de intimidación pero que han dejado de serlo, lo que no necesariamente significa haber reparado el daño causado por ella.

Considérese además que, un 2,4% de estos estudiantes sufre intimidación intensa. Por lo cual, ellos podrían estar sufriendo las consecuencias psicológicas, físicas y/o sociales propias de este tipo de agresión. Más aún, tratándose de un fenómeno que perdura en el tiempo y que presenta mayor prevalencia en la enseñanza básica, es probablemente que, los estudiantes que en este nivel de escolaridad se reconocen como víctimas, cuenten con una historia de maltrato al interior del sistema escolar.

2.2.2- Intimidación física

Durante el semestre pasado, ¿tus compañeros te han agredido físicamente? Por ejemplo, ¿golpeado, empujado, pateado, roto o quitado tus útiles escolares o ropa, encerrado o agredido físicamente de otra forma?

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Varias veces al día | 2 | ,3 | ,3 | ,3 |
| Todos los días | 6 | ,8 | ,8 | 1,1 |
| 2 o 3 veces a la semana | 9 | 1,2 | 1,2 | 2,3 |
| 1 vez a la semana | 8 | 1,1 | 1,1 | 3,3 |
| 1 vez al mes | 43 | 5,7 | 5,7 | 9,1 |
| Nunca me han intimidado | 681 | 90,9 | 90,9 | 100,0 |
| Total | 749 | 100,0 | 100,0 | |

La intimidación física es el tipo de intimidación que se presenta con menor frecuencia en el tercer nivel de la educación secundaria, sin embargo, el 9,1% de los estudiantes considera que sistemáticamente es víctima de agresiones físicas, en un lugar donde se debe velar por su integridad física y psicológica. Es decir, uno de cada diez estudiantes considera que es violentado físicamente por sus compañeros y un 1,1% es agredido físicamente al menos una vez al día. Sin duda, estos estudiantes sufren las consecuencias del maltrato físico, más si se considera que probablemente esta situación acontece desde hace varios años, debido a que la intimidación comienza a manifestarse con mayor frecuencia a partir de cuarto año de enseñanza básica.

2.2.3- Intimidación verbal

A diferencia de lo que señala la literatura especializada, la intimidación verbal es la más reconocida de los tres tipos de intimidación, ya que, el 31,2% de los estudiantes se autodefine como víctima de agresiones verbales sistemáticas. Es decir, uno de cada tres estudiantes considera que es insultado o descalificado regularmente por sus pares.

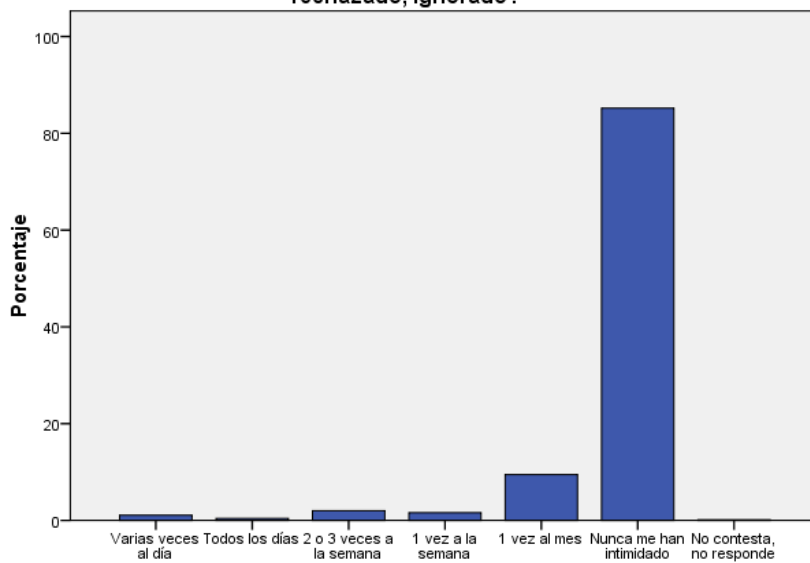
Además, el porcentaje de estudiantes que se autodefine como intimidado verbalmente en forma intensa es mayor que los que se consideran como intimidados físicamente y por exclusión. Un 5,2% de los estudiantes es agredido verbalmente al menos una vez al día. Podría estimarse que, en cada curso hay al menos un estudiante que es verbalmente molestado de forma recurrente, que todos los días escucha al menos un insulto y/o una descalificación sobre su persona o su actuar.

P4. Durante el semestre pasado, ¿tus compañeros te han agredido verbalmente? Por ejemplo, ¿te han insultado, amenazado, ridiculizado, descalificado, burlado, puesto sobrenombres, inventado mentiras o historias sobre ti, chantajeado, etc.?

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Varias veces al día | 12 | 1,6 | 1,6 | 1,6 |
| Todos los días | 27 | 3,6 | 3,6 | 5,2 |
| 2 o 3 veces a la semana | 25 | 3,3 | 3,3 | 8,5 |
| 1 vez a la semana | 41 | 5,5 | 5,5 | 14,0 |
| 1 vez al mes | 129 | 17,2 | 17,2 | 31,2 |
| Nunca me han intimidado | 513 | 68,5 | 68,5 | 99,7 |
| No contesta, no responde | 2 | ,3 | ,3 | 100,0 |
| Total | 749 | 100,0 | 100,0 | |

2.2.4.- Intimidación por exclusión

Durante el semestre pasado, ¿tus compañeros te han excluido, aislado, rechazado, ignorado?

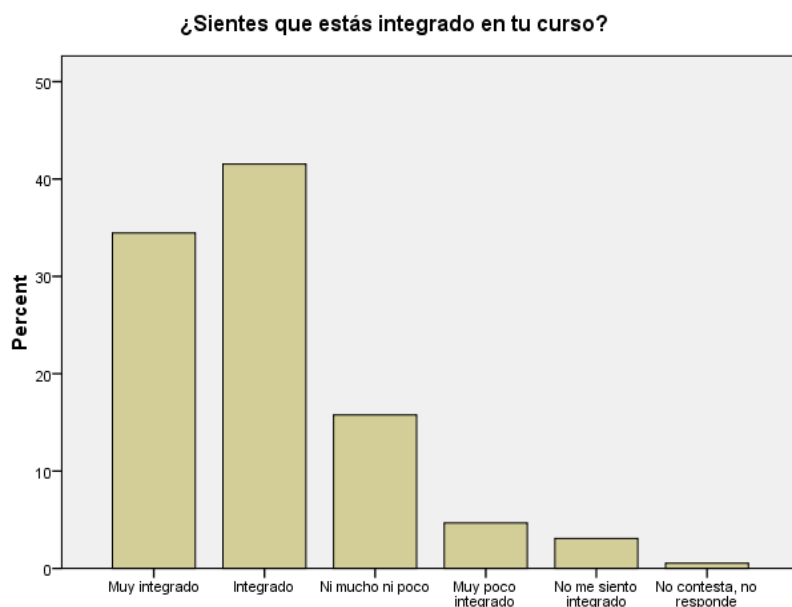


| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Varias veces al día | 8 | 1,1 | 1,1 | 1,1 |
| Todos los días | 3 | ,4 | ,4 | 1,5 |
| 2 o 3 veces a la semana | 15 | 2,0 | 2,0 | 3,5 |
| 1 vez a la semana | 12 | 1,6 | 1,6 | 5,1 |
| 1 vez al mes | 71 | 9,5 | 9,5 | 14,6 |
| Nunca me han intimidado | 639 | 85,3 | 85,3 | 99,9 |
| No contesta, no responde | 1 | ,1 | ,1 | 100,0 |
| Total | 749 | 100,0 | 100,0 | |

El 14,6% de los estudiantes de tercero medio considera que, sistemáticamente es excluido de las actividades que acontecen en el ámbito escolar. Situación que impacta directamente sobre las actividades pedagógicas propias de la escuela y trae aparejada consecuencias psicológicas y sociales que afectan directamente sobre el desarrollo de los estudiantes. Considérese que, el 2,6% de los estudiantes vivencia la exclusión más de una vez al día, por tanto, ellos se encuentran en una condición de marginalidad en la red de relaciones que se establece entre los estudiantes.

2.3.- Clima en el aula

2.3.1.- Sentimiento de integración



Muy integrado se considera sólo un 34,4% de los estudiantes de tercero año medio, es decir, sólo uno de cada tres estudiantes se encuentra en la condición esperada. Otro grupo importante, un 41,5% se encuentra integrado. Sin embargo, esta condición no refleja claramente una buena calidad del vínculo.

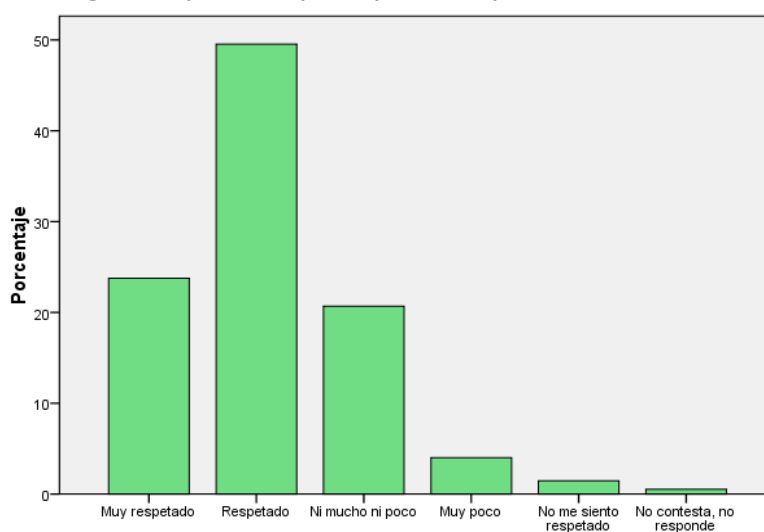
En el límite de la integración, se encuentra el 15,8% y, en condición de no integrado, se autodefine el 7,8% de los estudiantes, es decir, casi uno de cada diez estudiantes no se siente siendo parte del grupo de pares en el cual desarrolla sus actividades pedagógicas. Si se suman estos dos últimos porcentajes, se observa que un 23,6% de los estudiantes, es decir, uno de cada cuatro estima que el vínculo con sus pares no es el esperado.

¿Siente que estás integrado en tu curso?

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Muy integrado | 258 | 34,4 | 34,4 | 34,4 |
| Integrado | 311 | 41,5 | 41,5 | 76,0 |
| Ni mucho ni poco | 118 | 15,8 | 15,8 | 91,7 |
| Muy poco integrado | 35 | 4,7 | 4,7 | 96,4 |
| No me siento integrado | 23 | 3,1 | 3,1 | 99,5 |
| No contesta, no responde | 4 | ,5 | ,5 | 100,0 |
| Total | 749 | 100,0 | 100,0 | |

2.3.2.- Sentimiento de ser respetado

¿Sientes que eres respetado por tus compañeros de curso?



No se siente respetado el 1,5% de los estudiantes y un 4,0% considera que lo es muy poco. A esto se suma un 20,7% que señala que no es ni muy respetado ni poco respetado, lo que indica que más de uno de cada cuatro estudiantes considera que el trato que recibe en su curso no es el adecuado y sólo uno de esos cuatro piensa que es tratado con el debido respeto que merece todo estudiante. Mientras que la mitad de los estudiantes declara que es respetado, categoría que no marca positivamente la calidad del vínculo que debiera existir en el mundo escolar.

¿Sientes que eres respetado por tus compañeros de curso?

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Muy respetado | 178 | 23,8 | 23,8 | 23,8 |
| Respetado | 371 | 49,5 | 49,5 | 73,3 |
| Ni mucho ni poco | 155 | 20,7 | 20,7 | 94,0 |
| Muy poco | 30 | 4,0 | 4,0 | 98,0 |
| No me siento respetado | 11 | 1,5 | 1,5 | 99,5 |
| No contesta, no responde | 4 | ,5 | ,5 | 100,0 |
| Total | 749 | 100,0 | 100,0 | |

2.3.3.- Sentimiento de seguridad

¿Te sientes seguro cuando estás en la sala con tus compañeros de curso?

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Muy seguro | 307 | 41,0 | 41,0 | 41,0 |
| Seguro | 287 | 38,3 | 38,3 | 79,3 |
| Ni mucho ni poco | 109 | 14,6 | 14,6 | 93,9 |
| Muy poco seguro | 27 | 3,6 | 3,6 | 97,5 |
| Inseguro | 14 | 1,9 | 1,9 | 99,3 |
| No contesta, no responde | 5 | ,7 | ,7 | 100,0 |
| Total | 749 | 100,0 | 100,0 | |

La seguridad es el componente más valorado del clima en el aula. Sin embargo, sólo el 41,0% de los estudiantes se encuentra muy seguro cuando convive con sus compañeros de curso. Es decir, sólo uno de cada dos estudiantes se siente muy seguro en su curso, cuando esta situación debería ser compartida por todos los asistentes al establecimiento educacional.

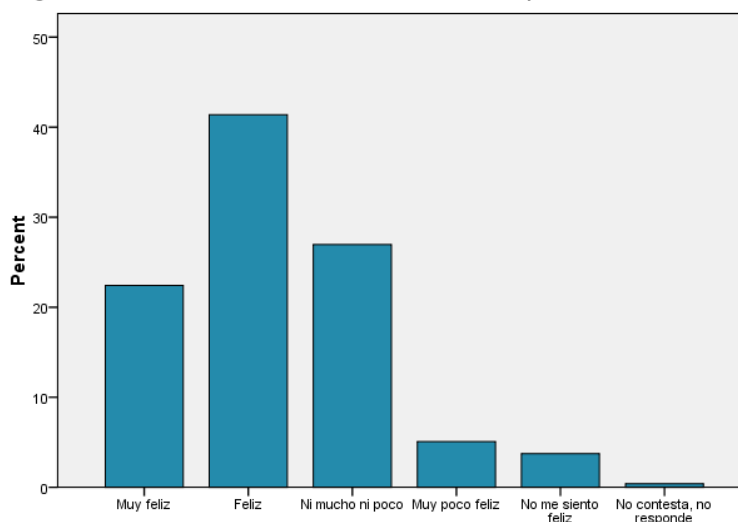
Considérese además que, un 5,5% de los estudiantes se sienten inseguros cuando están con sus compañeros. Esto significa que, en cada curso hay al menos un estudiante atemorizado en su sala de clases y un 14,6% se encuentra en el límite o en ocasiones también se siente inseguro.

2.3.4.- Sentimiento de felicidad

¿Te sientes feliz cuando estás en la sala con tus compañeros de curso?

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Muy feliz | 168 | 22,4 | 22,4 | 22,4 |
| Feliz | 310 | 41,4 | 41,4 | 63,8 |
| Ni mucho ni poco | 202 | 27,0 | 27,0 | 90,8 |
| Muy poco feliz | 38 | 5,1 | 5,1 | 95,9 |
| No me siento feliz | 28 | 3,7 | 3,7 | 99,6 |
| No contesta, no responde | 3 | ,4 | ,4 | 100,0 |
| Total | 749 | 100,0 | 100,0 | |

¿Te sientes feliz cuando estás en la sala con tus compañeros de curso?



La felicidad es el componente que se percibe como más deteriorado del clima en el aula. Este, es el sentimiento menos compartido por los estudiantes de tercer año de enseñanza media, sólo un 22,4% se siente muy feliz cuando está en su sala de clases. Esto significa que, de cuatro estudiantes sólo uno está feliz por el hecho de estar con sus compañeros de curso. Por el contrario, un 8,8% vivencia la infelicidad cotidianamente cuando asiste a la escuela. Es decir, casi uno de cada diez estudiantes, está desagrado en su sala de clases, vivencia emociones negativas al estar en el espacio escolar. Y un 27,0%, es decir, uno de cada cuatro, está al límite de la infelicidad o sólo a veces es feliz cuando se encuentra compartiendo con sus compañeros.

2.4.- Hipótesis 1

2.4.1.- Ocurrencia de intimidación se diferencia según dependencia del establecimiento educacional

Durante el semestre pasado, ¿tus compañeros te han intimidado?

| Dependencia | | Intimidación | | | | | | | Total |
|--------------------------|-------------------|---------------------|----------------|-------------------------|-------------------|--------------|-------------------------|--------------------------|--------|
| | | Varias veces al día | Todos los días | 2 o 3 veces a la semana | 1 vez a la semana | 1 vez al mes | Nunca me han intimidado | No contesta, no responde | |
| Municipal | % de Dependencia | ,5% | 2,3% | ,5% | 1,8% | 5,9% | 88,6% | ,5% | 100,0% |
| | % de Intimidación | 9,1% | 71,4% | 8,3% | 40,0% | 30,2% | 29,3% | 20,0% | 29,2% |
| Particular Subvencionado | % de Dependencia | 1,6% | ,6% | 2,9% | 1,0% | 4,5% | 88,7% | ,6% | 100,0% |
| | % de Intimidación | 45,5% | 28,6% | 75,0% | 30,0% | 32,6% | 41,6% | 40,0% | 41,4% |
| Particular Pagado | % de Dependencia | 2,3% | 0% | ,9% | 1,4% | 7,3% | 87,3% | ,9% | 100,0% |
| | % de Intimidación | 45,5% | 0% | 16,7% | 30,0% | 37,2% | 29,0% | 40,0% | 29,4% |
| Total | % de Dependencia | 1,5% | ,9% | 1,6% | 1,3% | 5,7% | 88,3% | ,7% | 100,0% |
| | % de Intimidación | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

La cantidad de estudiantes que se consideran víctimas de intimidación es similar en los establecimientos escolares, independientemente de su dependencia administrativa. Es decir, ella existe en la misma proporción en todos los establecimientos educacionales y no es privativa de los establecimientos escolares que atienden a los sectores económicamente menos favorecidos. Sin embargo, en los establecimientos particulares pagados hay un grupo mayor de estudiantes que agredidos varias veces al día y un número mayor de estudiantes que son intimidados en baja intensidad, es decir, una vez al mes.

Durante el semestre pasado, ¿tus compañeros te han intimidado?

| Intimidación | Dependencia | | | Total |
|--------------|-------------|--------------------------|-------------------|-------|
| | Municipal | Particular Subvencionado | Particular Pagado | |
| No | 154 | 240 | 169 | 563 |
| Si | 17 | 28 | 24 | 69 |
| Total | 171 | 268 | 193 | 632 |

Para aplicar la prueba de χ^2 , se recodificó la variable intimidación en una nueva, con sólo dos posibles valores, intimidado vs no intimidado. Dicha prueba informa que la intimidación no difiere por dependencia del establecimiento educacional, ($\chi^2 = 0,685$, gl = 2, p = 0,710, N = 632).

2.4.2.- Intimidación física

Durante el semestre pasado, ¿tus compañeros te han agredido físicamente? Por ejemplo, ¿te han golpeado, empujado, pateado, roto o quitado tus útiles escolares o ropa, encerrado o agredido físicamente de otra forma?

| Dependencia | | Durante el semestre pasado, ¿tus compañeros te han agredido físicamente? | | | | | | Total |
|--------------------------|--------------------------|--|----------------|-------------------------|-------------------|--------------|-------------------------|--------|
| | | Varias veces al día | Todos los días | 2 o 3 veces a la semana | 1 vez a la semana | 1 vez al mes | Nunca me han intimidado | |
| Municipal | % de Dependencia | ,5% | ,9% | ,5% | 1,4% | 7,3% | 89,5% | 100,0% |
| | % de Intimidación Física | 50,0% | 33,3% | 11,1% | 37,5% | 37,2% | 28,8% | 29,2% |
| Particular Subvencionado | % de Dependencia | 0% | 1,3% | 1,6% | 1,0% | 4,8% | 91,3% | 100,0% |
| | % de Intimidación Física | 0% | 66,7% | 55,6% | 37,5% | 34,9% | 41,6% | 41,4% |
| Particular Pagado | % de Dependencia | ,5% | 0% | 1,4% | ,9% | 5,5% | 91,8% | 100,0% |
| | % de Intimidación Física | 50,0% | 0% | 33,3% | 25,0% | 27,9% | 29,7% | 29,4% |
| Total | % de Dependencia | ,3% | ,8% | 1,2% | 1,1% | 5,7% | 90,9% | 100,0% |
| | % de Intimidación Física | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Las acciones de intimidación directa o física se encuentran presentes en todos los establecimientos escolares, independientemente de su dependencia administrativa. En todos los establecimientos su comportamiento es relativamente similar. Sin embargo, la intimidación intensiva, es decir, cuando la agresión ocurre varias veces al día, no tiene lugar en los establecimientos particulares subvencionados. Si existe intimidación intensa en los establecimientos particulares pagados y municipalizados. Pero, en los establecimientos municipalizados hay más estudiantes que son esporádicamente molestados físicamente, es decir, que reconocen que son agredidos una vez al mes.

Durante el semestre pasado, ¿tus compañeros te han agredido físicamente?

| Intimidación física | Dependencia | | | Total |
|---------------------|-------------|--------------------------|-------------------|-------|
| | Municipal | Particular Subvencionado | Particular Pagado | |
| No | 156 | 242 | 178 | 576 |
| Si | 16 | 27 | 17 | 60 |
| Total | 172 | 269 | 195 | 636 |

La prueba χ^2 , muestra que la intimidación física no difiere por dependencia administrativa del establecimiento educacional, ($\chi^2 = 0,235, gl = 2, p = 0,889, N = 636$).

2.4.3.- Intimidación verbal

Durante el semestre pasado, ¿tus compañeros te han agredido verbalmente? Por ejemplo, ¿te han insultado, amenazado, ridiculizado, descalificado, burlado, puesto sobrenombres, inventado mentiras o historias sobre ti, chantajeado, etc.?

| Dependencia | | Intimidación Verbal | | | | | | | Total |
|--------------------------|--------------------------|---------------------|----------------|-------------------------|-------------------|--------------|-------------------------|--------------------------|--------|
| | | Varias veces al día | Todos los días | 2 o 3 veces a la semana | 1 vez a la semana | 1 vez al mes | Nunca me han intimidado | No contesta, no responde | |
| Municipal | % de Dependencia | 3,2% | 5,9% | 3,2% | 4,1% | 14,2% | 68,5% | ,9% | 100,0% |
| | % de Intimidación Verbal | 58,3% | 48,1% | 28,0% | 22,0% | 24,0% | 29,2% | 100,0% | 29,2% |
| Particular Subvencionado | % de Dependencia | 1,0% | 3,5% | 3,5% | 6,1% | 15,8% | 70,0% | 0% | 100,0% |
| | % de Intimidación Verbal | 25,0% | 40,7% | 44,0% | 46,3% | 38,0% | 42,3% | 0% | 41,4% |
| Particular Pagado | % de Dependencia | ,9% | 1,4% | 3,2% | 5,9% | 22,3% | 66,4% | 0% | 100,0% |
| | % de Intimidación Verbal | 16,7% | 11,1% | 28,0% | 31,7% | 38,0% | 28,5% | 0% | 29,4% |
| Total | % de Dependencia | 1,6% | 3,6% | 3,3% | 5,5% | 17,2% | 68,5% | ,3% | 100,0% |
| | % de Intimidación Verbal | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

La intimidación verbal se comporta de la misma manera en todos los establecimientos educacionales, aunque tiende a haber una mayor cantidad de personas que se consideran víctimas de ella en los colegios particulares pagados y menos en los particulares subvencionados.

Sin embargo, existen más estudiantes que son intensamente insultados y/o descalificados en los establecimientos municipalizados y menos en los establecimientos particulares pagados. Es decir, donde hay menos violencia física prima la verbal y viceversa. También ocurre que en los establecimientos particulares pagados hay más estudiantes que son descalificados en baja frecuencia, pero que, igualmente se consideran víctimas de intimidación, lo que ocurre con menor frecuencia en los establecimientos municipalizados.

Durante el semestre pasado, ¿tus compañeros te han agredido verbalmente?

| Intimidación Verbal | Dependencia | | | Total |
|---------------------|-------------|--------------------------|-------------------|-------|
| | Municipal | Particular Subvencionado | Particular Pagado | |
| No | 121 | 188 | 129 | 438 |
| Si | 49 | 81 | 66 | 196 |
| Total | 170 | 269 | 195 | 634 |

Para aplicar la prueba de χ^2 , la intimidación se agrupa en las categorías, "sí intimidados verbalmente" y "no intimidado". Dicha prueba informa que, la intimidación verbal no difiere por dependencia administrativa del establecimiento educacional, ($\chi^2 = 1,214$, gl = 2, p = 0,545, N = 634).

2.4.4.- Intimidación por exclusión

Durante el semestre pasado, ¿tus compañeros te han excluido, aislado, rechazado, ignorado?

| Dependencia | | Intimidación por exclusión | | | | | | | Total |
|--------------------------|---------------------------------|----------------------------|----------------|-------------------------|-------------------|--------------|-------------------------|--------------------------|--------|
| | | Varias veces al día | Todos los días | 2 o 3 veces a la semana | 1 vez a la semana | 1 vez al mes | Nunca me han intimidado | No contesta, no responde | |
| Municipal | % de Dependencia | 1,8% | ,5% | ,9% | 1,4% | 5,9% | 89,0% | ,5% | 100,0% |
| | % de Intimidación por Exclusión | 50,0% | 33,3% | 13,3% | 25,0% | 18,3% | 30,6% | 50,0% | 29,2% |
| Particular Subvencionado | % de Dependencia | 1,0% | ,3% | 2,6% | 2,3% | 11,6% | 81,9% | ,3% | 100,0% |
| | % de Intimidación por Exclusión | 37,5% | 33,3% | 53,3% | 58,3% | 50,7% | 39,8% | 50,0% | 41,4% |
| Particular Pagado | % de Dependencia | ,5% | ,5% | 2,3% | ,9% | 10,0% | 85,9% | 0% | 100,0% |
| | % de Intimidación por Exclusión | 12,5% | 33,3% | 33,3% | 16,7% | 31,0% | 29,6% | 0% | 29,4% |
| Total | % de Dependencia | 1,1% | ,4% | 2,0% | 1,6% | 9,5% | 85,2% | ,3% | 100,0% |
| | % de Intimidación por Exclusión | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Si bien la exclusión está presente en todos los establecimientos educacionales, independientemente de su dependencia administrativa, es más reconocida como intimidación en los colegios particulares subvencionados y menos en los municipalizados.

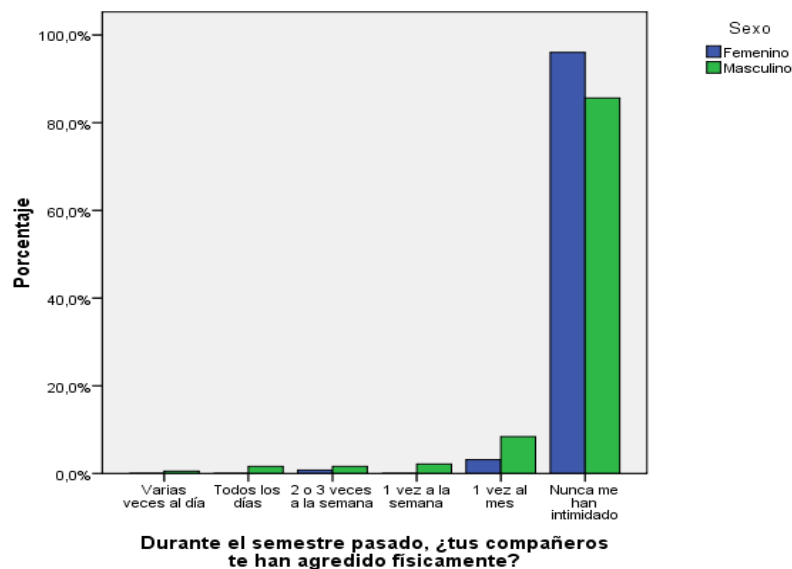
En los establecimientos municipalizados hay más estudiantes que vivencian la intimidación por exclusión de manera intensa, es decir, que son excluidos varias veces al día de las actividades que acontecen en la escuela, y hay menos estudiantes que son esporádicamente excluidos. Es decir, el primer grupo de estudiantes se encuentra marginalizado de las actividades del grupo curso. En cambio, en los establecimientos particulares pagados, el grupo que es excluido regularmente, es decir, varias veces al día, es más reducido.

Durante el semestre pasado, ¿tus compañeros te han excluido, aislado, rechazado, ignorado?

| Intimidación por exclusión | Dependencia | | | Total |
|----------------------------|-------------|--------------------------|-------------------|-------|
| | Municipal | Particular Subvencionado | Particular Pagado | |
| No | 156 | 219 | 169 | 544 |
| Si | 16 | 49 | 26 | 91 |
| Total | 172 | 268 | 195 | 635 |

La prueba de χ^2 reporta que, la intimidación por exclusión sí presenta diferencias significativas por dependencia del establecimiento educacional, ($\chi^2 = 7,111, gl = 2, p = 0,029, N = 635$), siendo los establecimientos particulares subvencionados los que presentan mayor proporción de estudiantes intimidados a través de la exclusión.

2.5.- Hipótesis 2: Intimidación física predomina entre los estudiantes hombres



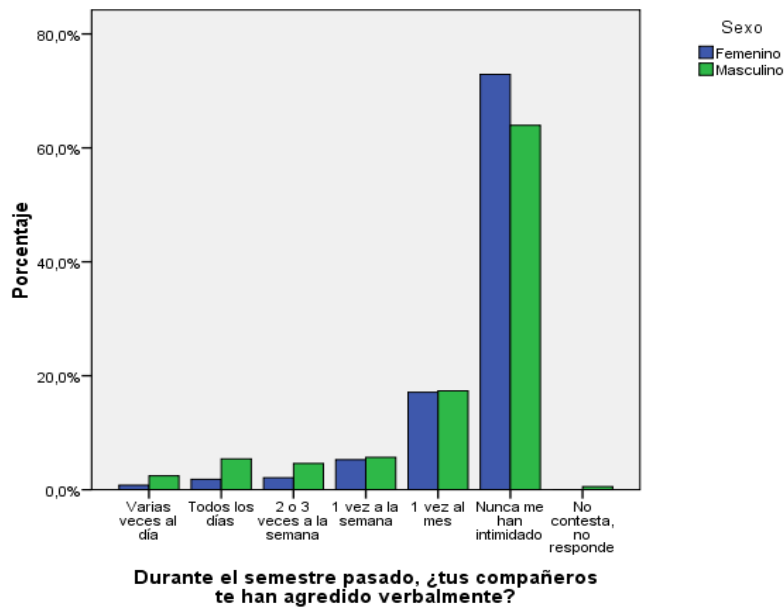
El número de declaraciones de intimidación física es mayor entre los estudiantes hombres que entre las estudiantes mujeres.

Durante el semestre pasado, ¿tus compañeros te agredido físicamente?

| Intimidación física | Sexo | | Total |
|---------------------|----------|-----------|-------|
| | Femenino | Masculino | |
| No | 319 | 257 | 576 |
| Si | 14 | 46 | 60 |
| Total | 333 | 303 | 636 |

La prueba χ^2 permite concluir que sí existe una proporción significativamente más elevada de hombres intimidados físicamente que de mujeres, ($\chi^2 = 22,375$, $gl = 1$, $p = 0$, $N = 636$).

2.6.- Hipótesis 3: Intimidación verbal y psicológica predomina entre las estudiantes mujeres



Al contrario de lo planteado, hay más hombres que mujeres que declaran ser víctimas de intimidación verbal.

Durante el semestre pasado, ¿tus compañeros te agredido verbalmente?

| Intimidación Verbal | Sexo | | Total |
|---------------------|----------|-----------|-------|
| | Femenino | Masculino | |
| No | 246 | 192 | 438 |
| Si | 87 | 109 | 196 |
| Total | 333 | 301 | 634 |

La prueba χ^2 permite concluir que sí existe una proporción significativamente más elevada de hombres intimidados verbalmente que de mujeres, ($\chi^2 = 7,531, gl = 1, p = 0,006, N = 634$). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis.

2.7.- Hipótesis 4: Mayor porcentaje de intimidación ocurre entre compañeros de curso

Si te intimidan, ¿en qué curso están los estudiantes que te intimidan?

| | % del N total de columna |
|--------------------------|--------------------------|
| En mi curso | 18,3% |
| En un curso paralelo | 3,2% |
| En un curso superior | 2,8% |
| En un curso inferior | 3,1% |
| No sé | 5,5% |
| Nadie me intimida | 73,6% |
| No contesta, no responde | ,7% |

La mayor cantidad de acciones de intimidación son efectuadas por los compañeros de curso.

Los datos corresponden a aquellos estudiantes que declararon que sí habían sido intimidados. Se recodificó la variable "quién te intimida" en dos valores, si el estudiante declaraba que la intimidación la realizaba un compañero o lo hacía otro distinto.

Si te intimidan, ¿en qué curso están los estudiantes que te intimidan?

| | Observado | Esperado | Residual |
|-----------------|-----------|----------|----------|
| compañero curso | 112 | 81,5 | 30,5 |
| Otro | 51 | 81,5 | -30,5 |
| Total | 163 | | |

El test χ^2 permite concluir que, de los estudiantes que declaran haber sido intimidados, existe una diferencia estadísticamente significativa respecto a quién los intimida, siendo mayor la proporción de los estudiantes intimidados por un compañero de curso que por otro estudiante, ($\chi^2 = 22,828$, $gl = 1$, $p = 0$, $N = 163$).

2.8.- Hipótesis 5: Mayor porcentaje de intimidación ocurre al interior de la sala de clases

Si te intimidan, ¿en qué lugares te intimidan más?

| | % del N total de columna |
|--------------------------|--------------------------|
| En la sala de clases | 15,4% |
| En el patio | 8,1% |
| A la salida del colegio | 2,0% |
| En el comedor | 1,1% |
| En la calle | 2,3% |
| En la plaza | 1,7% |
| En otro lugar, ¿cuál? | 1,7% |
| Nadie me intimida | ,1% |
| Nadie me intimida | 76,5% |
| No contesta, no responde | ,7% |

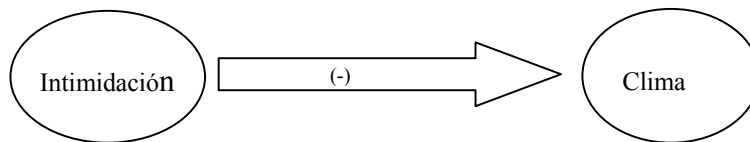
La mayor cantidad de acciones de intimidación ocurren al interior de la sala de clases.

Si te intimidan, ¿en qué lugares te intimidan más?

| | Observado | Esperado | Residual |
|----------------|-----------|----------|----------|
| Sala de clases | 93 | 70,0 | 23,0 |
| otro lugar | 47 | 70,0 | -23,0 |
| Total | 140 | | |

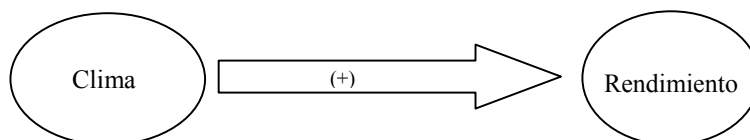
Para aplicar la prueba χ^2 , se recodificó la variable "lugar de intimidación" en dos valores, si el estudiante declaraba que la intimidación ocurría en la sala de clases o si lo hacía en otro lugar. Dicha prueba permite concluir que, de los estudiantes que declaran haber sido intimidados, sí existe una diferencia significativa en relación al lugar donde ocurre este fenómeno, siendo la sala de clases el lugar donde se presenta con mayor frecuencia, ($\chi^2 = 15,114$ gl = 1, p = 0, N = 140).

2.9.- Hipótesis 6: Existe asociación negativa entre intimidación y clima escolar



Existe una asociación negativa entre intimidación y clima escolar, es decir, a medida que aumentan las acciones de intimidación disminuye la calidad del clima escolar. Se comprueba la hipótesis.

2.10.- Hipótesis 7: Existe asociación positiva entre clima escolar y rendimiento de los estudiantes



Correlaciones Bivariadas

| | Clima | Intimidación |
|-------------|--------|--------------|
| Rendimiento | ,139** | -,097* |
| Clima | | -,250** |

** . Correlaciones significativas al 0.01 nivel de confianza (2-tailed).

* . Correlaciones significativas al 0.05 nivel de confianza (2-tailed).

En las correlaciones bivariadas para las variables rendimiento, clima e intimidación, los signos de las correlaciones resultan ser los esperados, como también su significancia estadística, es decir, cuando mejora la calidad del clima escolar aumenta el rendimiento de los estudiantes. Se comprueba la hipótesis.

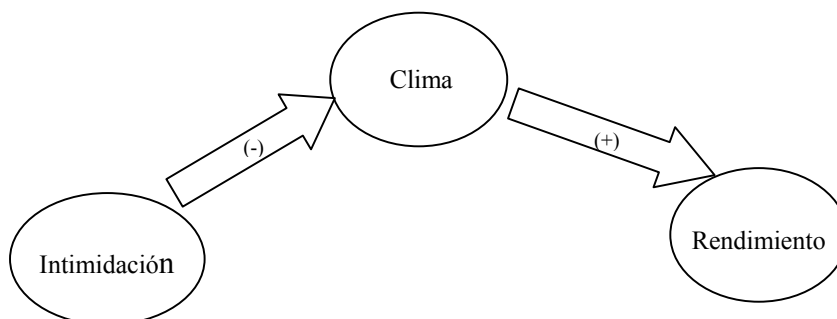
2.11.- Hipótesis 8: Intimidación se relaciona directamente con el rendimiento e indirectamente por medio del clima escolar

Correlaciones Parciales de primer orden

| Variable de Control | | | Intimidación | Rendimiento |
|---------------------|--------------|--------------------------|--------------|--------------|
| Clima | Intimidación | Correlación | 1,000 | -,067 |
| | | Significancia (2-tailed) | . | ,091 |
| | Rendimiento | Correlación | -,067 | 1,000 |
| | | Significancia (2-tailed) | ,091 | . |
| Variable de Control | | | Rendimiento | Clima |
| Intimidación | Rendimiento | Correlación | 1,000 | ,118 |
| | | Significancia (2-tailed) | . | ,003 |
| | Clima | Correlación | ,118 | 1,000 |
| | | Significancia (2-tailed) | ,003 | . |
| Variable de Control | | | Clima | Intimidación |
| Rendimiento | Clima | Correlación | 1,000 | -,240 |
| | | Significancia (2-tailed) | . | ,000 |
| | Intimidación | Correlación | -,240 | 1,000 |
| | | Significancia (2-tailed) | ,000 | . |

La asociación entre intimidación y rendimiento, controlando por clima en el aula, desaparece, es decir, se torna no significativa. La relación entre rendimiento y clima en el aula, controlando por intimidación, se mantiene significativa pero baja en magnitud de -0,139 a 0,118. Finalmente, la relación entre intimidación y clima en el aula, controlando por rendimiento, se mantiene significativa pero disminuye levemente de -0,250 a -0,240.

Entonces, el modelo propuesto es reemplaza por otro, en el cual la intimidación afecta el rendimiento solamente en forma indirecta, por medio del clima escolar.



2.12.- Hipótesis 9: La magnitud de la asociación entre intimidación, clima escolar y rendimiento escolar se diferencia según nivel educacional (5º básico y 3º medio)

La magnitud de la asociación entre las variables es similar en 5º básico y 3º medio, salvo en la asociación rendimiento y clima en el aula, donde para 3º medio la asociación es significativa (0.139) y para 5º básico no lo es (0.067). La hipótesis se cumple parcialmente.

| | 3º Medio | | 5º Básico | |
|-------------|----------|--------------|-----------|--------------|
| | Clima | Intimidación | Clima | Intimidación |
| Rendimiento | ,139** | -,097* | 0,067 | -,096* |
| Clima | | -,250** | | -,272** |

** . Correlaciones significativas al 0.01 nivel de confianza (2-tailed).

* . Correlaciones significativas al 0.05 nivel de confianza (2-tailed).

La única asociación que se mantiene similar en magnitud y significancia, en 5º básico y 3º medio, es la relación entre intimidación y clima en el aula. Para las otras relaciones, las magnitudes y significancias son distintas.

| | | 5º Básico | 3º Medio |
|---------------------|--------------|--------------|--------------|
| Variable de Control | | Rendimiento | Rendimiento |
| Clima | Intimidación | -0,086** | -,067 |
| Variable de Control | | Clima | Clima |
| Intimidación | Rendimiento | 0,042 | 0,118** |
| Variable de Control | | Intimidación | Intimidación |
| Rendimiento | Clima | -0,267** | -0,240** |

** . Correlaciones significativas al 0.01 nivel de confianza (2-tailed).

* . Correlaciones significativas al 0.05 nivel de confianza (2-tailed).

VI.- Conclusiones

El porcentaje de estudiantes de quinto año de enseñanza básica que se reconocen a sí mismos como víctimas de intimidación, 30%, es más alto que lo que declaran estudiantes de otros países que han realizado estudios similares. Sin embargo, las cifras de víctimas bajan considerablemente al pasar de los años, por ello en tercero medio, sólo un 11% de los estudiantes se considera a sí mismo como intimidado. Este descenso en el número de los casos está descrito en la literatura especializada. A pesar de la disminución del número de casos, la problemática no es menos relevante ya que, estos estudiantes probablemente han cronificado su condición de víctimas y los que fueron intimidados en enseñanza básica, aunque hayan dejado de serlo, probablemente presentan secuelas de la vivencia de la violencia.

El tipo de intimidación varía con el tiempo, en quinto básico predomina la intimidación física y la que ocurre con la exclusión y, en tercero medio prima la intimidación verbal, que es menos visible y más fugaz, pero no menos seria como agresión.

Las acciones de intimidación no difieren según la dependencia administrativa del establecimiento educacional. En enseñanza básica sólo se destaca una mayor declaración de intimidación física en los establecimientos particulares pagados, probablemente debido a la existencia de más información y preocupación sobre el tema. Mientras que, en tercero medio, en los establecimientos particulares subvencionados opera con mayor frecuencia la intimidación por exclusión.

La intimidación es más frecuente entre los hombres que entre las mujeres, tanto para la intimidación física como verbal. Situación que se mantiene sin variación desde la educación básica a la enseñanza media. Es relevante que la intimidación verbal es más frecuente entre los hombres y las mujeres, dato que difiere en otros países.

Las acciones de intimidación son realizadas mayoritariamente por los compañeros de curso tanto en enseñanza básica como en enseñanza media. Pero, mientras que, en quinto año de enseñanza básica la intimidación ocurre en diversos lugares de la escuela, en la enseñanza media ella tiene lugar mayoritariamente en la sala de clases.

En términos generales hay una mala percepción del clima en el aula. Ninguno de sus componentes – integración, seguridad, respeto y felicidad – es percibido en términos positivos por la mayoría de los estudiantes. Por el contrario, un porcentaje significativo de estudiantes declara encontrarse en una situación de disconformidad con su integración, respeto, seguridad y felicidad, situación que no es favorable para el trabajo escolar.

Con el paso del tiempo, de quinto básico a tercero medio, la cantidad de estudiantes que se sienten muy felices disminuye. Ocurre lo mismo con el positivo sentimiento de integración al grupo curso. Mientras que la sensación de seguridad no varía y la de respeto mejora a medida que se avanza en años de escolaridad.

En el extremo negativo, el porcentaje de estudiantes que se sienten desintegrados e infelices se mantienen con el paso del tiempo, pero aumenta la sensación de respeto y seguridad de quienes se sentían más vulnerables.

En quinto año de enseñanza básica la intimidación impacta negativamente sobre el clima en el aula, es decir, cuando hay más intimidación es más probable que el estudiante de cuenta de una percepción negativa del clima en el aula. Lo mismo ocurre en enseñanza media.

En enseñanza básica no existe una relación significativa entre clima y rendimiento, pero ella está presente en educación media. Lo que indica que, la condición de temporalidad del fenómeno tiene un impacto a largo plazo en los aprendizajes de los estudiantes. Entonces, considerándose que esta asociación es estadísticamente significativa, se concluye que, a largo plazo, el clima influye negativamente sobre el rendimiento.

En básica, la intimidación influye directamente sobre el clima escolar y sobre el rendimiento, sin que el clima se constituya en un factor que medie el efecto de este sobre el rendimiento. Mientras que, en enseñanza media, la intimidación afecta el rendimiento por medio del clima escolar, es decir, de manera indirecta.

Al bajar la prevalencia de la intimidación en educación media, ella no afecta directamente el rendimiento, pero esto no implica que no lleve aparejadas las mismas consecuencias, sino que la intimidación sigue influyendo al impactar en el clima del aula y este en el rendimiento.

VII.- Recomendaciones

- Dar a conocer los resultados de esta investigación a los establecimientos educacionales que han participado, a sus profesores, estudiantes y padres, con el fin de sensibilizarlos en torno a la intimidación, así como a otros establecimientos del país a través de conferencias, foros y encuentros.
- Generar acciones tendientes a mejorar el clima en el aula en los establecimientos escolares y capacitar a los profesores para su adecuada gestión.
- Generar una campaña masiva de educación dirigidas a toda la comunidad escolar sobre la intimidación y sus consecuencias a nivel individual y colectivo.
- Instalar instancias de apoyo psicológico para víctimas dañadas por efecto de acciones las de intimidación.
- Construir un modelo de prevención de la intimidación, que pueda ser transferido a todos los establecimientos educacionales del país.
- Demandar a las instancias formadores de docentes la incorporación en el currículum de la temática de la intimidación y la gestión del clima en el aula.
- Promover la realización de investigaciones sobre intimidación a nivel local, regional y nacional, que permitan una mayor comprensión y caracterización del fenómeno y puedan aportar a la construcción de modelos de intervención y de reparación de las víctimas.
- Diseñar políticas públicas que demanden a las instituciones educacionales elaborar planes y programas de atención de la intimidación desde edades temprana, para de esta forma contribuir directamente a mejorar el clima escolar e indirectamente el rendimiento académico.

VIII.- Productos

De esta investigación se obtuvieron los siguientes productos:

1.- Cuestionarios

- Cuestionarios de clima en el aula para segundo ciclo de enseñanza básica
- Cuestionarios de clima en el aula para enseñanza media
- Cuestionarios de intimidación entre estudiantes para segundo ciclo de enseñanza básica
- Cuestionarios de intimidación entre estudiantes para enseñanza media

2.- Capítulo libro

Toledo, M.I. & P. Castro (2009) **Hacia la construcción de un modelo multinivel para la comprensión de la intimidación entre estudiantes: psicológico, familiar, de la sala de clases, escolar y sociocultural.** En: A. Ibáñez ; R. Riveros, M.J. Escobar & J. Barutta (editores) La neurociencias social en Sudamérica. Una aproximación multinivel a perspectivas biológicas y sociales, p. 205-246. Santiago, Chile: JC Sáez Editor.

3.- Proyecto de investigación FONDECYT 2010

“Identificación de variables predictoras de intimidación (bullying) entre estudiantes. Análisis multi-nivel de variables individuales, familiares y escolares”, presentado en Concurso FONDECYT Regular 2010 y aprobado con N° 1100641.

4.- Artículos: por realizar

- un artículo revista nacional
- un artículo revista internacional indexado

5.- Ponencia en congreso: por realizar

- presentación en un congreso nacional en 2010
- presentación en u congreso internacional 2010: se solicitará recursos financieros a Universidad Diego Portales

IX.- Medios de comunicación

1.- Políticas antibullying

María Isabel Toledo y Abraham Magendzo

Carta al Diario La tercera publicada el martes 19 de mayo de 2009

http://www.saladeprensa.udp.cl//index.php?option=com_content&task=view&id=18351&Itemid=77

Política antibullying

Señor director:

La semana pasada, nuevamente, los medios de comunicación pusieron el bullying en la agenda pública. Sin embargo, pese a lo recurrente del tema, aún no hay una política pública que exija a los colegios un programa antibullying, es decir, un conjunto de medidas concretas que apunten a prevenir las acciones de intimidación entre estudiantes y atender aquellos casos que requieran reparación.

Una buena estrategia a imitar, en esta línea, es la de Inglaterra, en donde todos los colegios están obligados a presentar, a inicio de cada año escolar, un plan de prevención y atención de las víctimas de bullying.

Ahora bien, hay que tener presente que, además del gran sufrimiento que el bullying produce en las víctimas y sus familias, éste incide directamente sobre el clima emocional del aula. Cuando hay bullying, el clima de la sala se deteriora, lo que impacta negativamente en el rendimiento de los estudiantes. Basta recordar un estudio realizado por la Unesco el 2001 que detectó que los mayores aprendizajes se obtienen en cursos donde los estudiantes no se molestan entre sí, donde las peleas son escasas y donde se establecen relaciones de amistad.

María Isabel Toledo y Abraham Magendzo, académicos UDP y Academia Humanismo Cristiano

2.- Bullying

María Isabel Toledo

Carta a Diario El Mercurio, publicada el 30 de abril de 2009

http://www.saladeprensa.udp.cl//index.php?option=com_content&task=view&id=17965&Itemid=77

Señor Director:

Es natural que cuando existe una situación que genera sufrimiento entre nuestros estudiantes exijamos a las autoridades y a los profesores que se hagan cargo de atender el problema. A ello yo también me sumo.

Sin embargo, como bien lo señalaron los colegas Varela y Lecannelier, la existencia y la detención del bullying es tarea de todos. El bullying existe en la escuela, en el trabajo, en el chat, porque se trata de un sistema de roles en el cual todos en diferentes momentos y circunstancias participamos. Para que exista bullying se requiere que algunos asuman el rol de intimidadores líderes, otros participarán como asistentes y/o reforzadores del intimidador, defensores de las víctimas, testigos y víctimas.

Entonces, si bien las autoridades educacionales y los profesores tienen que ponerle mayor atención al problema, los investigadores debemos generar conocimiento que fundamente políticas públicas, proponer intervenciones y otorgar atención profesional a las víctimas. Asimismo, es fundamental que todos, como testigos de esta interacción que genera sufrimiento, rompamos el silencio. Que dejemos de usar sobrenombres que marcan la diferencia y de reírnos del defecto del otro como una forma de diversión. Sólo si los adultos asumimos la tarea de intervenir con voz fuerte y decidida cuando está aconteciendo la intimidación, podremos pedirles a las nuevas generaciones que no continúen reproduciendo este fenómeno cuyo origen se pierde en la historia.

MARÍA ISABEL TOLEDO
Académica Psicología
Universidad Diego Portales

3.- Matonaje escolar

María Isabel Toledo

Carta al Diario la tercera publicada el 22 de octubre de 2008

http://www.saladeprensa.udp.cl//index.php?option=com_content&task=view&id=14392&Itemid=77

Matonaje escolar

Señor director:

La semana pasada recibí un correo electrónico proveniente de Reino Unido que hacía la siguiente pregunta: ¿Qué planifica hacer usted durante la semana anti-bullying del 17 al 20 de noviembre de 2008? No deja de ser curioso que esta información llegue por internet, el mismo medio por el cual muchos de nuestros hijos, nietos o amigos son víctimas o victimarios de cyber-bullying.

Recordemos que bullying o intimidación no es cualquier tipo de violencia, sino molestar sistemáticamente a alguien que no tiene la posibilidad de responder a la agresión. Puede ser una provocación física, psicológica o de exclusión.

¿Qué tal si nos sumamos a esta iniciativa del Reino Unido? Hay simples maneras de hacerlo. Para comenzar sugiero tres: explicar a un niño que molestar reiteradamente a un compañero causa sufrimiento; motivar a su hijo a que en su escuela se sumen a esta campaña; construir junto a su hijo un afiche para pegar en su sala de clases que diga: "Esta semana no se intimida". Con acciones tan sencillas como estas podemos contribuir a romper la cultura del silencio en que ocurre la intimidación.

María Isabel Toledo Jofré
Acad. Fac. Psicología UDP

4.- Resultados del estudio

Serán publicados en Diario La Tercera en un reportaje sobre el proyecto de investigación.

X.- Anexos

1.- Cuestionario Antecedentes personales, Clima en el aula e Intimidación para ser aplicado en 5º básico

2.- Cuestionario Antecedentes personales, Clima en el aula e Intimidación para ser aplicado en 2º medio

3.- Capítulo de libro: Toledo, M.I. & P. Castro (2009) **Hacia la construcción de un modelo multinivel para la comprensión de la intimidación entre estudiantes: psicológico, familiar, de la sala de clases, escolar y sociocultural.** En: A. Ibáñez ; R. Riveros, M.J. Escobar & J. Barutta (editores) La neurociencias social en Sudamérica. Una aproximación multinivel a perspectivas biológicas y sociales, p. 205-246. Santiago, Chile: JC Sáez Editor.

XI.- Referencias bibliográficas

- Aluedse, O.(2006) Bullying in Schools: A Form of Child Abuse in Schools, *Educational Research Quarterly*, 30, 37-49.
- Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology*, 21, 59–66.
- Andreou, E. (2004).Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 297–309.
- Arancibia, V. (1992). Efectividad escolar. Un análisis comparado. *Estudios Públicos*. Nº 47, pp. 101-125.
- Aron, A. M. y Milicic, N. (1999) *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello
- Astor, R.; H. Meyer & W. Behre (1999) Unowned places and times: maps and interviews about violence in high schools. *American Educational Research Journal*, 36 (1), 3-42.
- Astor, R.; L. Vargas; R. Pitner & H. Meyer (1999) School violence: research, theory, and practice. En J. Jenson & M. Howard (eds.). *Youth violence: current research and recent practice innovations*, pp. 139-171. Washington. DC: NASW Press.
- Baker, R. L., & Mednick, B. R. (1990). Protecting the high school environment as an island of safety: Correlates of student fear of in-school victimization. *Children's Environmental Quarterly*, 7(3), 37-49.
- Baldry, A. & Farrington, D. (1998). Parenting influences on bullying and victimization', *Legal and Criminological Psychology*, 3, 237-254.
- Baldry, A. & Farrington, D. (2000). Bullies and Delinquents: Personal Characteristics and Parental Styles. *Journal of Community and Applied Psychology* 10, 17-31.
- Baldry, A. (2004). "What About Bullying?" An experimental field study to understand student's attitudes to bullying and victimization in Italian middle schools. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 583–598.
- Baldry, A. (2004).The impact of direct and indirect bullying on the mental and physical health of Italian youngsters. *Aggressive Behavior*, 30, 343–355.
- Baldry, A. (2005) Bystander Behavior Among Italian Students *Pastoral care – june 2005*, 30-35.
- Barría, P., Cartagena, C., Mercado, D., y Mora, C. (2004) *Bullying y Rendimiento Escolar*. Tesis para optar al Grado de Licenciado en Educación, Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco.
- Bastche, G. & H. Knoff (1994) Bullies and their victims: understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology International*, 12 (4), 483-498.
- Beane, A. (2006). *Bullying. Aulas Libres de Acoso*. España: Ed. Grao.
- Beran, T.; G. Hughes & J. Lupart (2008) A model of achievement and bullying: analyses of the Canadian National Longitudinal Survey of Children and Youth data. *Educational Research*, 50 (1), 25-39.
- Besag, V. (1989). *Bullies and victims in schools*. Buckingham: Open University Press.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K., & Kaukiainen, A. (1992) Do girls manipulate and boys fight ? *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Blyth, D. A., Thiel, K. S., Bush, D. M., & Simmons, R. G. (1980). Another look at school crime: Student as victim. *Youth and Society*, 11(3), 369-388.

- Bonny, A. E., Britto, M. T., Klostermann, R. K., Hornung, R.W & Stap, G.B. (2000) School disconnectedness: identifying adolescents at risk. *Pediatrics*, Vol. 106, Nº 5, pp. 1017-21.
- Borg, M. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren. *Educational Research*, 41, 137-153.
- Boulton, M. & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.
- Bowers L, Smith PK & Binney V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims, and bully/victims in middle childhood. *J Soc Pers Relat*, 11, 15–232.
- Brockeibrough. K. K., Cornell, D. G., & Loper, A. (2002). Aggressive attitudes among victims of violence at school. *Education & Treatment of Children*, 25, 273-287.
- Brown, S., Birch, D., & Kancherla, V. (2005). Bullying Perspectives: Experiences, Attitudes, and Recommendations of 9- to 13-Year-Olds Attending Health Education Centers in the United States. *Journal of School Health*, 75, 10, 384-392.
- Bullard, C. (1993). School cited in teen's death: Counselor didn't prevent his suicide, father claims. *The Des Moines Register*, p. 2A.
- Buote, C.A. (2001). Relations of autonomy and relatedness to school functioning and psychological adjustment during adolescence. *Disertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62 (1).
- Carney, A, & Merrell. K (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22, 364-382.
- Casassus, J., Cusato, S., Froemel, J. y Palafox, J. (2001) *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Informe técnico. Santiago: Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación / UNESCO
- Castejón, J.L. & Pérez, A. M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Revista Bordón*, 50 (2), 171-185.
- Cerezo, F. (1999). *La relación agresión-victimización: Variables de personalidad asociadas en sujetos de 10 a 15 años*. Actas del II Congreso de la Asociación Española de Psicología clínica y Psicopedagogía. Murcia.
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas a la dinámica bullying (agresores vs. víctimas) en niños y niñas de 10-12 años. *Anales de Psicología*, 17 (1), 37-43.
- Cerezo, F. (2002) El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (1).
- Chapell, M., Casey, D., de la Cruz, C., Ferrell, J., Forman, J., Lipkin, R., Newsham, M., Sterling, M., & Whittaker, S. (2004). Bullying in College by Students and Teachers. *Adolescence*, 39, 153, 53-64.
- Chapell, M., Hasselman, S., Kitchin, T., Lomon, S., MacIver, S., & Sarullo, P. (2006). Bullying in Elementary School. *School and College Adolescence*, 41, 634-648.
- Connolly, I. & O'Moore, M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and Individual Differences*, 35, 559–567.
- Cornejo, R. & J. Redondo (2001) El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, Nº 15, pp.11-52
- Craig, S. (1992). The Educational Needs of Children Living with Violence [Necesidades Educativas Especiales que viven en la Violencia] *Phi Delta Kappan*, Vol 74, N 1, 67-71.

- Craig, W., Ray, P. & Konarski, R. (1998) *L'intimidation et la victimisation chez les enfants d'âge scolaire au Canada. Direction Générale de la recherche appliquée. Politiques stratégiques. Développement des ressources humaines Canada.*
- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1999). Superiority_ is in the eye of the beholder: A comment on Sutton, Smith, and Swettenham. *Social Development*, 8, 128–131.
- de Jong, H. (2001). Introduction: A Symposium on explanatory Pluralism. *Theory & Psychology*, 11, 6, 731-735.
- del Barrio, C., Almeida, A., Van der Meulen, K., Barrios, A. y Gutiérrez, H. (2003) Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo. *Infancia y aprendizaje. Journal for the study of education and development. Vol. 26, Nº 1, 63-78.*
- del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, A. (2003) Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y aprendizaje. Journal for the study of education and development. Vol. 26, Nº 1, 9-24.*
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H. y Fernández, I. (2003) La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y aprendizaje. Journal for the study of education and development. Vol. 26, Nº 1, 25-47.*
- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, T., Dollard, M., Anderson, S., Metzger J., & Hammarstrom, A. (2006) Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 71–90.
- DeRosier, M.; J. Kupersmidt & C. Patterson (1994) Children's academic and behavioural adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, 65, 1799-1813.
- Díaz – Aguado, 2005 *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia.* s/l.: s/ed.
- Díaz Aienza, F., Prados Cuesta, M., & Ruiz-Veguilla, M. (2004). Relación entre las conductas de intimidación, depresión e ideación suicida en adolescentes. Resultados preliminares. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4, 1, 10-9.
- Dishion, T.; G. Patterson; M. Stoolmiller; & M. Skinner (1991) Family, school, and behavioural antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology*, 27 (1) 172-180.
- Eccles [Parsons], J.; T. Adler; R. Futterman, S. Goff, C. Kaczala, J. Meece & C. Midley (1983) Expectancies, values and academic behaviors. En J. Spence (ed.) *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches*, pp. 75–146. San Francisco: Freeman.
- Eccles, J.; B. Barber; D. Jozefowicz; O. Malenchuk & M. Vida (1999) Self-evaluations of competence, task values, and self-esteem. En N. Johnson, M. Roberts & J. Worell. *Beyond appearance: a new look at adolescent girls*, pp. 53–83. Washington, DC: American Psychological Association.
- Eisenberg, M., Neumark-Sztainer, D. & Cheryl, L. (2003) Peer harassment, school connectedness, and academic achievement. *Journal of School Health, Vol. 73, Nº 8, 311-316.*
- Elliott, M. (2002) *Bullying pays; A survey of young offenders.* www.Kidscape.org.uk
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Mercha, J., Pereira, B., & Smith, P. (2003). Friendship and Loneliness Among Bullies and Victims: Data From Seven Countries. *Aggressive Behavior*, 30, 71–83.

- Espelage, D. & Holt, M. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influence and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse, 2*, 123-142.
- Espelage, D. & Swearer, S. (2003) Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go from Here? *School Psychology Review, Vol. 32, Issue 3*, 365-383.
- Espelage, D., Bosworth, K. & Simon, T. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling and Development, 78*, 326-333.
- Espelage, D.; Green Jr. & Wasserman, S. (2007) Statistical Analysis of Friendship. *New Directions for Child And Adolescent Development, 18*, 61-75.
- Espinoza, E. (2006) Impacto del maltrato escolar en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 4 (9)*, 221-238.
- Estell D., Farmer T., & Cairns, B. (2007). Bullies and Victims in Rural African American Youth: Behavioral Characteristics and Social Network Placement, *Aggressive Behavior, 33*, 145–159.
- Flannery, D.; K. Wester & M. Singer (2004) Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behaviour. *Journal of Community Psychology, 32*. 559-573
- Fleschler, M., Tortolero, S., & Markham, C. (2006). Bullying And Victimization Among Black And Hispanic Adolescents. *Adolescence, 41*, 467-486.
- Flowers, T. (2003) Exploring the influence of reading for pleasure on African American high school students' reading achievement. *High School Journal 87*, 58-62.
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, Ch. & Bauman, A. (1999). Bullying behavior and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *BMJ, 319*, 220-228.
- Georgiou, S. (2008) Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology, 78*, 109–125.
- Gilligan, J. (2002). *Smurto prevencija*. Vilnius: Eugrimas
- Glew, G.; M.-Y. Fan; W. Katon; F. Rivara & M. Kernic (2005) Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives Pediatric Adolescent Medicine, 159*, 1026-1031.
- Glover, D.; Gough, G.; Johnson, M. & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: Incidence, impact and intervention. *Educational Research, 42*, 141-156.
- Gofin, R., Palti, H. & Gordon, L. (2002). Bullying in Jerusalem schools: Victims and perpetrators. *Public Health, 116*, 173-178.
- Gottfredson, D. (2001) *Schools and delinquency*. New York: Cambridge University Press.
- Granado, M.C., Pedersen, J.M y Carrasco, A.M. (2003). Factores relacionados con la agresividad entre iguales en el entorno escolar: contexto familiar, educativo, grupo de iguales y conductas de riesgos para la salud. *Revista Encuentros en Psicología Social, 1(4)*, 308-314.
- Green, B. (1993a, April 29). Why weren't you his friends? father asks. *The Free Press [Mankato, MN]*, p. 5.
- Green, B. (1993b, May 11). Many people say they were a Curtis Taylor, too. *The Free Press [Mankato, MN]*, p. 5.
- Griffiths, L., Wolke, D., Page, A. Horwood, J. & the ALSPAC Study Team (2006). Obesity and bullying: Different effects for boys and girls. *Archives of Disease in Childhood, 91*, 121-125.
- Gruber, J. E. & Fineran, S. (2007). The impact of bullying and sexual harassment on middle and high school girls. *Violence Against Women, 13*, 627-643.

- Guerra, N. & P. Tolan (1994) What works in reducing adolescent violence: An empirical review of the field. Boulder: University of Colorado, Centre for the Study and Prevention of Violence.
- Guerra, N.; L. Huesmann; P. Tolan; R. Van Acker & L. Eron (1995) Stressful events and individual beliefs as correlates of economic disadvantage and aggression among urban children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(4), 518-528.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 41, 441-455.
- Haynie D.; Nansel T.; Eitel, P.; Crump, A.; Saylor, K.; Yu, K. & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *J Early Adolesc*, 21,29-49.
- Himmel, (1985), Rendimiento académico previo y el currículo en el hogar sobre la autoestima de los alumnos. Disponible en: [http:// contexto-educativo.com.ar](http://contexto-educativo.com.ar).
- Hodges, E. & Perry, D. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677-685.
- Holland, K. & Smokowski, P. (2005). Bullying in School: An Overview of Types, Effects, Family Characteristics, and Intervention Strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101-110.
- Howard, E., Howell, B. & Brainard, E. (1987) Handbook for conducting school climate improvement projects. Bloomington, Indiana: The Phi Delta Kappa Educational Foundation
- Hoyos, O., Aparicio, J. & Córdoba, P. (2005). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 16, 1-28.
- Hyman, I. (1985) Corporal punishment is it a simple answer to your discipline problema? (Part. I). *Education Oasis*, 1 (2), 6-7.
- Ivarsson, T., Broberg, A., Arvidsson, T., & Gillberg, C. (2005). Bullying in adolescence: Psychiatric problems in victims and bullies as measured by the Youth Self Report (YSR) and the Depression Self-Rating Scale (DSRS). *Nordic Journal of Psychiatry*, 59, 365-373.
- James, S., Minton, P. (2004) The Application of Certain Phenomenological / Existential Perspectives in Understanding the Bully-Victim Cycle. *Existential Analysis*, 15, 2, 230-242.
- Jankauskiene, R., Kardelis, K., Sukys, S., & Kardeliene, L. (2008). Associations Between School Bullying and Psychosocial Factors. *Social Behavior and Personality*, 36, 145-162.
- Janssen, I.; Craig, W.; Boyce, W.; & Pickett, W. (2004). Associations between overweight and obesity with bullying behaviors in school-aged children. *Pediatrics*, 113, 1187-1194.
- Johnson, H., Thomson, M., Wilkinson, S., Walsh, L., Balding, J., & Wright, V. (2002) Vulnerability to Bullying: Teacher-reported conduct and emotional problems, hyperactivity, peer relationship dif. culties, and prosocial behaviour in primary school children. *Educational Psychology*, 22, 553-556.
- Juvonen, J. & A. Nishina (2000) Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescent. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349-359.
- Juvonen, J.; Graham, S. & Schuster, M. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112,1231-1237.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, P. R., & Pampela, A. (2000). Bullying at school: An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23,661-674.

- Karatzias, A., Power, K.G., & Swanson, V. (2002). Bullying and victimization in Scottish secondary schools: Same or separate entities? *Aggressive Behavior*, 28, 45–61.
- Kassen, S., K. Berenson; P. Cohen & J. Johnson (2004) The effects of school climate on changes in aggressive and other behaviors related to bullying. En D. Espelage & S. Swearer (eds.) *Bullying in American schools*. Mahwah, New York: Erlbaum.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tammie, M., Vauras, M., Maki, H., & Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 3, 269–278.
- Kazdin, A. (1994) Interventions for aggressive and antisocial children. En L. Eron, J. Gentry & P. Schlegel (eds.) *Reason to hope: a psychosocial perspective on violence and youth*, pp. 341-382. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kenny, M.C., McEachem, A.G. & Aluede, O. (2005). Female bullying: Prevention and counseling interventions. In O. Aluede, A.G. McEachem & M.C. Kenny (Eds.). *Peer victimization in schools: An international perspective*, pp. 13-19. New-Delhi, India: Kamla- Raj Enterprises.
- Khoury-Kassabri, M.; R. Benbenishty & A. Astor (2005) The effects of school climate, socioeconomics, and cultural factors on student victimization in Israel. *Social Work Research*. 29 (3), 165-180.
- Knight, S. (1991) The effects of student's perception of the learning environment of their motivation in language arts. *Journal of Classroom Interaction*, 26 (2), 199-230.
- Knox, E., & Conti-Ramsden, G. (2003). Bullying risks of 11-year-old children with specific language impairment (SLI): Does school placement matter? *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38, 1–12.
- Kochenderfer BJ, Ladd GW. 1996a. Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Dev*, 67,1305–1317.
- Kochenderfer BJ, Ladd GW. 1996b. Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *J School Psychol*, 34,267–283.
- Kochenderfer, B.J., & Ladd, G.W. (1997). Victimized children's response to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Developmental Psychopathology*, 9, 59–73.
- Kokkinos, C. & Panayioutou, G. (2007). Parental discipline practices and locus of control: relationship to bullying and victimization experiences of elementary school students. *Social Psychology of Education*, 10,281–301.
- Kshirsagar, V., Agarwal., R., & Bavdekar, S. (2007). Bullying in Schools: Prevalence and Short-term Impact. *Indian Pediatrics*, 44, 25-28.
- [http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=3&hid=109&sid=569dc991-f5aa-4e24-b68c-92adfd2cf891%40sessionmgr108 - bib64up#bib64upKuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. \(1997\). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1\(2\), 76-88.](http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=3&hid=109&sid=569dc991-f5aa-4e24-b68c-92adfd2cf891%40sessionmgr108 - bib64up#bib64upKuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. <i>Applied Developmental Science</i>, 1(2), 76-88.)
- Ladd, G. (1990) Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment. *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Ladd,G.; Kochenderfer, B. & Coleman, C. (1997). Classroom peer cceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment. *Child Dev*, 68,181–1197.
- Langdon, S. & W. Preble (2008) The relationship between levels of perceived respect and bullying in 5th through 12th graders. *Adolescence*, 43 (171), 485-503.

- Legkauskas, V. & Jakimaviciut, A. (2007). Relationship between Involvement of Schoolchildren in Bullying at School and Experience of Physical and Emotional Abuse in the Family. *Social Sciences*, 3, 57, 47-53.
- Loeber, R. & Stouthamer-Loeber, M. (1986). Family factors as correlates and predictors of juvenile conduct problems and delinquency. In M. Tonry & N. Morris (Eds.), *Crime and justice: An annual review of research* (pp. 29–149). Chicago: University of Chicago.
- Ma, X. (2001) Bullying and being bullied: to what extent are bullies also victims? *American Educational Research Journal*, 38 (2), 351-370.
- Ma, X., Stewin, L., Mah, D. (2001) Bullying in schools: nature, effects y remedies *Research papers in Education*, 16 (3), 247-270.
- Magendzo, A., Toledo, M.I. y Rosenfeld, C. (2004) *Intimidación entre estudiantes. Cómo identificarla? Cómo atenderla?* Santiago: LOM.
- McCabe, R.; Anthony, M.; Summerfeldt, L.; Liss, A.; Swinson, R. (2003) Preliminary Examination of the Relationship Between Anxiety Disorders in Adults and Self-Reported History of Teasing or Bullying Experiences. *Cognitive Behaviour Therapy*, 32, 187-193
- McDermott, J. (1983). Crime in the school and in the community: Offenders, victims, and fearful youths. *Crime and Delinquency*, 29, 270-282.
- McEachem, A.; Kenny, M.; Blake, E. & Aluede, O. (2005). Bullying in schools: International variations. . In O. Aluede, A.G. McEachem & M.C. Kenny (Eds.). *Peer victimization in schools: An international perspective* (pp. 51- 58). New- Delhi, India: Kamla- Raj Enterprises.
- Menesini, E.; Eslea, M.; Smith, P.; Genta, M.; Giannetti, E.; Fonzi, A. & Costabile, A. (1997). Across-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive Behavior*, 23, 1–13.
- Meyer-Adams, N. & B. Conner (2008) School violence: bullying behaviors and the psychosocial school environment in middle schools. *Children & School*, 30 (4), 211-221.
- Miller, K.; Melnick, M.; Farrell, M.; Sabo, D. & Barnes, G. (2006). Jocks, gender, binge drinking, and adolescent violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 21, 105-120.
- MINEDUC (2003) *Marco para la buena enseñanza*. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio del Interior – Subsecretaría del Interior – División de Seguridad Ciudadana. Resumen Ejecutivo Estudio Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar. Recuperado el 20 de Abril de 2009, de http://www.seguridadciudadana.gob.cl/filesapp/Resumen_ejecutivo_estudio_violencia_escolar.pdf
- Morrison, B. (2006). School bullying and restorative justice: Toward a theoretical understanding of the role of respect, pride, and shame. *Journal of Social Issues*, 62, 371-392.
- Morrison, G.M. (1994). Factors associated with the experience of school violence among general education, leadership class, opportunity class, and special day class pupils. *Education & Treatment of Children*, 17(3), 356-369.
- Munni, R. & Malhi, P. (2006). Adolescent violence exposure, gender issues and impact. *Indian Pediatrics*, 43, 607-612.
- Musitu, G., Estevez, E., & Emler, N. (2007). Adjustments Problems in the family and School Contexts, Attitude Towards Authority, and Violent Behavior at School in Adolescence. *Adolescence*, 42, 168.
- Mynard, H. & Joseph, S. (1997). Bully victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 51–54.

- Nabuzoka, D. (2000). Children with learning difficulties: Social understanding and adjustment. Blackwell, BPS Books.
- Nansel, T.; Overpeck, M.; Pilla, R.; Ruan, W.; Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA*, 285, 2094-2100.
- National Education Association (2003). *National bullying awareness campaign*.
- Natvig, G.; G. Albrektsen & U. Qvarnstron (2001) School-related stress experience behavior as a risk factor for bullying behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 561-575.
- Neser, J., Ovens, M., Van der Merwe, M., Morodi R., Ladikos, A. & Prinsloo, J. (2003) Peer victimization in schools: the victims. *Crime Research in South Africa*, 5.
- Nordhagen, R., Nielsen, A., Stigum, J. & Köhler, L. (2005). Parental reported bullying among Nordic children: a population-based study. *Child: Care, Health & Development* 31, 6, 693–701.
- Ojala, K. & Nesdale, D. (2004). Bullying and social identity: The effects of group norms and distinctiveness threat on attitudes towards bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 19–35.
- Oliver, R., Oaks, I. & Hoover, J. (1994). Family issues and interventions in bully and victim relationship', *School Counselor*, 41, 199-202.
- Olweus D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Dev Psychol* 16, 644–670.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the school: Bullies and whipping boys*. London: Hemisphere.
- Olweus, D. (1991). *Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program*. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1992). *Bullying among school children: Intervention and prevention*. In R. DeV. Peters, R. J. McMahon, & V. L. Quinsey (Eds.), *Aggression and violence throughout the life span* (100-125). Newbury Park, CA: Sage.
- Olweus, D. (1993) *Bulling at School: what we know and what can we do*. Oxford: Blackwell Press.
- Olweus, D. (1993a). *Bulling at School: What we know and what we can do*. En. Elliot, M. (2008). *Intimidación: Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school. Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (Eds) *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (7–27). London & New York: Routledge.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60 (6), 12-17.
- Ortega, R. (1998) ¿Indisciplina o Violencia? El problema de los malos tratos entre escolares. *Perspectivas*, XXVIII, 4, 645-659.
- Osler, A. (2006) Excluded girls: interpersonal, institutional and structural violence in schooling. *Gender and Education*, 18 (6), 571–589.
- Otten, M.; J Stigler; J. Woodward & L. Staley (2004) Performing history: The effects of a dramatic art-based history program on student achievement and enjoyment. *Theory and Research in Social Education* 32,187–212.
- Patterson, G.; B. DeBaryshe & E. Ramsey (1989) A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329-335.

- Patterson, G.; Capaldi, D. & Bank, L. (1991). An early starter model for predicting delinquency. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 139-168), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pellegrini, A. & M. Bartini (2000) A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal*, 37 (3), 699-725.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M. y Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims. Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 216-224.
- Perren, S., & Hornung, R. (2005). Bullying and delinquency in adolescence: Victim's and perpetrators' family and peer relations. *Swiss Journal of Psychology*, 64, 51-64.
- Perry, D.; Kusel, S. & Perry, L. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Pervin, K. & Turner, A. (1994). An investigation into staff and pupils' knowledge, attitudes and beliefs about bullying in an inner city school. *Pastoral Care in Education*, 12(3), 16-21.
- Pierce, C. (s/f) The importance of classroom climate for at-risk learners. s/l:s/ed.
- Pikas, A. (1998). *Apuntes de P. Donoso. Método Compartiendo el Problema*. Universidad de la Academia de Humanismo Cristiano (UAHC) / Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE).
- Resnick, M. D., Bearman, P.S. & Blum, R.W. et al (1997). Protecting adolescents from harm: finding from the National Longitudinal Study on Adolescent health, *JAMA*, Vol 278, Nº 10, 823-832
- Rigby K. (1994). Psychosocial functioning in families of Australian adolescent schoolchildren involved in bully/victim problems. *J Fam Ther*, 16,173-187.
- Rigby, K, Cox, L, & Black, G. (1997). Cooperativeness and bully/victim problems among Australian school children. *Journal of Social Psychology* 137, 357-368.
- Rigby, K. (1996). *Bullying zn Schools* (Rielbourne. Australian Council for Educational Research).
- Rigby, K. (2003). Addressing bullying in schools: theory and practice. *Trends and Issues in Crime and Criminal Justice*, 259, 1-6.
- Rivers, I. (2001). The bullying of sexual minorities at school: Its nature and long-term correlates. *Educational and Child Psychology*, 18, 32-46.
- Roberts, W & Coursol, D. (1996). Strategies for intervention with childhood and adolescent victims of bullying, teasing, and intimidation in school settings. *Elementary School Guidance & Counseling*, Vol. 30, Issue 3, 204-212.
- Roberts, W. & Morotti, A. (2000). The bully as victim: Understanding bully behaviors to increase the effectiveness of interventions in the bully-victim dyad. *Professional School Counseling*, 4, 148-155.
- Roberts, W. B. (2000). The bully as victim. *Professional School Counseling*, 4, 148-156.
- Roland, E. & Galloway, D. (2002) Classroom influences on bullying. *Educational Research Vol. 44 No. 3*, 299-312.
- Salmivalli, C. (1998) Intelligent, Attractive, Well Behaving, Unhappy: The Structure of Adolescents' Self concept and its Relation to Social Behavior. *Journal of Research in Adolescence* 8(3), 333-354.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status within the Group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- San Antonio, D. & E. Salzfass (2007) How we treat one and another in school. *Education Leadership*, 64(8), 32-38.
- Schaefer, M. (2007). Stopping the bullies. *Scientific American*, 17, 48-53.

- Scheithauer, H.; Hayer, T.; Petermann, F. & Jugert, G. (2006). Physical, verbal and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 261-275.
- Schulenberg, J., Bachman, L. G., O'Malley, P.M. & Johnston, L.D. (1994) High-school educational success and subsequent substance use: a panel analysis following adolescents into young adulthood. *Journal of Health Soc. Behavior*, Vol. 35, Nº 1, 45-62.
- Schuster, B. (1996). Rejection, exclusion, and harassment at work and in schools: An integration of results from research on mobbing, bullying and peer rejection. *European Psychologist*, 1, 293–317.
- Schwartz, D. & A. Hopmeyer (2003) Community violence exposure and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology*, 2003, 95 (1), 163-173.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181–192.
- Schwartz, D., Dodge, K., Pettit, G. y Bates, J. (1997). The early socialization of aggressive victims. *Child Development*, 68(4), 665-675.
- Schwartz, D.; A. Hopmeyer; J. Nakamoto & R. Toblin (2005) Victimization in the peer group and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology*, 97 (3), 425-435.
- Schwartz, D.; J. Farver; L. Chang & Y. Lee-Shin (2002) Victimization in South Korean children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology* 30, 113–25.
- Seals, D. & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.
- Sevilla, C. & M. A. Hernández (2006) Perfil del alumno agresor en la escuela. VI Congreso Internacional de educación. 6-26 de febrero
- Singer, E. (2005). The strategies adopted by Dutch children with dyslexia to maintain their self-esteem when teased at school. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 411-423.
- Slee, P. & Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully/victim behaviour in Australian school boys. *Personality and Individual Differences*, 14, 371–373.
- Smith, D., Schneider, B., Smith, P., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of Whole-School Antibullying Programs: A Synthesis of Evaluation. *Research School Psychology Review*, 33, 4, 547-560.
- Smith, P. & Myron-Wilson, R. (1998). Parenting and school bullying. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 3, 405-417.
- Smith, P. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9, 3, 98–103.
- Smith, P. K. y Levan, S. (1995) Perceptions and experiences of bullying in younger pupils. *British journal of educational psychology*. Vol. 65, 485-500.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. & Liefhoghe, A. (2002) Definitions of Bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen- country international comparison. *Child Development*, Vol, 73, Nº4, 1119- 1133.
- Smith, P.; Madsen, K. & Moody, J. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? *Educational Research* 41:267–285.
- Smokowski, P., Jolland, K. (2005). Bullying in School: An Overview of Types, Effects, Family Characteristics, and Intervention Strategies. *Children & Schools*, 27, 2, 101-109.
- Smokowski, P. & K. Holland (2005) Bullying in school: an overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies children and schools. *National Association of Social Workers*, 27 (2), 101-110.

- Smokowski, P. & Kopasz, K. (2005) Bullying in School: An Overview of Types, Effects, Family Characteristics, and Intervention Strategies *Children and Schools, National Association of Social Workers, Vol. 27, N2*, 101 – 110.
- Sourander, A.; Elonheimo, H.; Niemela, S.; Nuutila, A.; Helenius, H.; Sillanmaki, L., et al. (2006). Childhood predictors of male criminality: A prospective population-based follow-up study from age eight to late adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 45, 578-586.
- Stevens, V.; De Bourdeaudhuij, I. & Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victims problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 419–428.
- Stiles, M., Tyson, B. (2008). Marketing Civility. *American School Board Journal*, 36-37.
- Sweeting, H. & P. West (2001) Being different: correlates of the experience of teasing and bullying at age 11. *Research Papers in Education* 16(3) 2001, 225- 246.
- Tamar, F. (2005) Maltrato entre escolares (bullying): Estrategias de manejo que implementan los profesores al interior del establecimiento escolar, *Psykhé*, 14, 211-225.
- Taylor-Sechafer, M. & Rew, L. (2000) Risky sexual behavior among adolescent women. *J. Soc Pediatr. Nurs, Vol. 5, N° 1*, 15-25.
- Toledo, M. I. & A. Magendzo (2007) Intimidación entre estudiantes: su impacto sobre la construcción identitaria, *Revista Praxis*, N° 12, pp. 35-56.
- Toledo, M.I., Vergara, A., Magendzo, A., Mourgues, C., Fernández, A. & Rosenfeld, C. (2003). *La intimidación entre estudiantes: construcción de identidades estigmatizadas*. Informe de investigación, Santiago: MN
- Unnever, J. & D. Cornell (2004) Middle school victims of bullying: Who reports being bullied? *Aggressive Behavior*, 30, 373-388.
- Unnever, J. (2005). Bullies, Aggressive Victims, and Victims: Are They Distinct Groups?. *Aggressive Behavior*, 31, 153–171.
- Vaillancourt, T.; DeCatanzaro, D.; Duku, E.; Muir, C. (2009) Androgen dynamics in the context of children's peer relations: an examination of the links between testosterone and peer victimization. *Aggressive Behaviour*, 35, 103-113.
- Vaillancourt, T.; Duku, E.; DeCatanzaro, D; Macmillan, H.; Muir, C. & Schmidt, L. (2008) Variation in Hypothalamic-pituitary-adrenal axis activity among bullied non-bullied children. *Aggressive Behaviour*, 4, 294-305.
- Van der Wal, M. (2005). There is bullying and bullying. *European Journal Of Pediatrics*, 164, 117–118.
- Veenstra, R.; Lindenberg, S.; Oldehinkel, A.; de Winter, A.; Verhulst, F. & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41, 672-682.
- Walters, K. & Bowen, G. (1997). Peer Group Acceptance and Academic Performance Among Adolescents Participating in a Dropout Prevention Program, *Child and Adolescent Social Work Journal*, 14, 6, 413-426.
- Watts, M. & D. Bentley (1987) Constructivism in the classroom: enabling conceptual change by words and deeds. *British Educational Research Journal*, 13 (2), 121-135.
- Wayne, I., & Rubel, R. J. (1982). Student fear in secondary schools. *The Urban Review*, 14(3), 197-237.
- Welsh, W.; P. Jenkins & J. Greene (1996) Bullying a culture and climate of safety in public school in Philadelphia: School-based management and violence reduction: Final report. Washington. DC: National Institute of Justice.

- Welsh, W.; R. Stokes & J. Greene (2001) A macro-level model of school disorder, *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 37, 243-283.
- Wentzel, K. & S. Asher (1995) The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Whitney, L., & Smith, P. K (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary school. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Wolke, D.; Woods, S.; Schulz, H. & Stanford, K. (2001). Bullying and victimisation of primary school children in South England and South Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92, 673– 696.
- Woods, S. & D. Wolke (2004) Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42 (2), 135-155.
- Yoneyama, S. & K. Rigby (2006) Bully/victim students & classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25 (3), 34-41.
- Yoneyama, S. & Naito, A. (2003) Problems with the Paradigm: The School as a Factor in Understanding Bullying (With Special Reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 24, No. 3. (Jul., 2003), 315-330.
- Yubero, S., Serna, C., & Martínez, I. (2005) Fracaso Escolar y Violencia en las Escuelas: Factores Psicológicos y Sociales. *Boletín Informativo de Trabajo Social, BITS*, N 11.
- Zaborskis, A.; Cirtautien, L. & Žemaitien, N. (2005). Moksleiviu patycios Lietuvos mokyklose 1994 – 2002. *Medicina*, 41, 614-620.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.

XII.- Notas a pie de página

- ¹ Magendzo, Toledo & Rosenfeld, 2004
- ² Smith & Levan, 1995
- ³ Ivarsson, Broberg, Arvidsson, & Gillberg, 2005
- ⁴ Baldry, 2005
- ⁵ Craig, Ray & Konarski, 1998
- ⁶ Kshirsagar, Agarwal & Bavdekar, 2007
- ⁷ 2005
- ⁸ Craig, Ray & Konarski, 1998
- ⁹ Brockeibrough, Cornell & Loper, 2002 y Kaltiala-Heino, Rimpela & Pampela, 2000 en Smokowski & Kopasz, 2005; Kshirsagar, Agarwal & Bavdekar, 2007
- ¹⁰ Hawker & Boulton, 2000; Blyth, Thiel, Bush & Simmons, 1980 y Olweus, 1992 en Roberts & Coursol, 1996; Kshirsagar, Agarwal & Bavdekar, 2007 y Salmivalli 1998
- ¹¹ Kshirsagar, Agarwal & Bavdekar, 2007
- ¹² McDermott, 1983 en Roberts & Coursol, 1996
- ¹³ Smokowski & Kopasz, 2005
- ¹⁴ Kshirsagar, Agarwal & Bavdekar, 2007
- ¹⁵ Olweus, 1992 en Roberts & Coursol, 1996
- ¹⁶ Smith, 2004
- ¹⁷ Kshirsagar, Agarwal & Bavdekar, 2007
- ¹⁸ Smokowski & Kopasz, 2005; Beane, 2006 y Kshirsagar, Agarwal & Bavdekar, 2007
- ¹⁹ Bullard, 1993; Green, 1993a, 1993b y Olweus, 1991
- ²⁰ Kshirsagar, Agarwal & Bavdekar, 2007
- ²¹ Baker & Mednick, 1990; Wayne & Rubel, 1982 y Kshirsagar, Agarwal & Bavdekar, 2007
- ²² Wayne & Rubel, 1982 en Roberts & Coursol, 1996
- ²³ Smith, 2004
- ²⁴ Kshirsagar, Agarwal & Bavdekar, 2007
- ²⁵ Smokowski & Kopasz, 2005; Beane, 2006 y Kshirsagar, Agarwal & Bavdekar, , 2007
- ²⁶ Espinoza, 2006 y Kshirsagar, Agarwal & Bavdekar, 2007
- ²⁷ Smokowski & Kopasz, 2005
- ²⁸ Craig, 1992
- ²⁹ Nesor, Ovens, Van der Merwe, Morodi, Ladikos & Prinsloo, 2003
- ³⁰ 2007
- ³¹ Olweus, 1993; Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996; Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 1997 en Díaz – Aguado, 2005 y Crick & Dodge, 1999
- ³² Olweus, 1999
- ³³ Salmivalli 1998
- ³⁴ Olweus, 1993; Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996
- ³⁵ Cerezo, 1999
- ³⁶ Sevilla & Hernández, 2006
- ³⁷ Ivarsson, Broberg, Arvidsson, & Gillberg, 2005
- ³⁸ Sevilla & Hernández, 2006
- ³⁹ Granada, Pedersen & Carrasco, 2003 en Yubero, Serna & Martínez, 2005
- ⁴⁰ Baldry & Farrington, 2000
- ⁴¹ Roland & Galloway, 2002; Olweus, 1978; Ortega, 1998; Cerezo, 2001
- ⁴² Craig, Ray & Konarski, 1998
- ⁴³ del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez & Fernández, 2003, p. 38
- ⁴⁴ Roland & Galloway, 2002
- ⁴⁵ Ministerio del Interior, 2005
- ⁴⁶ National Education Association, 2003
- ⁴⁷ Espelage & Swewrer, 2003

-
- ⁴⁸ del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez & Fernández, 2003
⁴⁹ Yoneyama & Rigby, 2006
⁵⁰ Kuperminc, Leadbeater, Emmons & Blatt, 1997
⁵¹ Espelage & Swewrer, 2003
⁵² Yoneyama & Naito, 2003 en Rigby, 1996
⁵³ Olweus, 1999
⁵⁴ Rigby, 1996 y Olweus, 1999
⁵⁵ Rigby, 1996
⁵⁶ Roland & Galloway, 2002
⁵⁷ Khoury-kassabri, Bendenishty & Astor, 2005 en Yoneyama & Rigby, 2006
⁵⁸ Eisenberg, Neumark-Sztainer & Cheryl, 2003
⁵⁹ Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton & Scheidt, 2001
⁶⁰ Yoneyama & Rigby, 2006, p. 40
⁶¹ Khoury-kassabri, Bendenishty & Astor, 2005, pp. 176
⁶² Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez & Fernández, 2003, p. 26
⁶³ Morrison, 1994 y Yubero, Serna & Martínez, 2005
⁶⁴ Espinoza, 2006
⁶⁵ 1985 en Espinoza, 2006
⁶⁶ Espinoza, 2006
⁶⁷ Casassus, Curato & Palafox, 2001, p. 86
⁶⁸ Casassus, Curato & Palafox, 2001, p. 75
⁶⁹ 2003, p. 9
⁷⁰ Wentzel, 1991 en Walters & Bowen, 1997
⁷¹ Walters & Bowen, 1997
⁷² Castejón y Pérez, 1998 y Buote, 2001 en Yubero, Serna & Martínez, 2005
⁷³ Yubero, Serna & Martínez, 2005
⁷⁴ Schulenberg, Bachman, O'Malley & Johnston, 1994; Taylor-Sechafer & Rew, 2000; Resnick, Bearman, Blum et al., 1997 y Bonny, Britto, Klostermann, Homung & Stap, 2000
⁷⁵ Juvonen & Nishina, 2000 en Eisenberg, Neumark-Sztainer & Cheryl, 2003
⁷⁶ 2006
⁷⁷ Bastche & Knoff, 1994 en Yubero, Serna & Martínez, 2005
⁷⁸ 2004
⁷⁹ 2003
⁸⁰ 2004
⁸¹ Toledo, et al., 2003
⁸² Magendzo, Toledo & Rosenfeld, 2004
⁸³ Smith & Levan, 1995
⁸⁴ Olweus, 1993a; Chapell, Casey, De la Cruz, Ferrell, Forman, Lipkin, Newsshams, Sterling & Wittaker, 2004; Holland & Smokowski, 2005; Baldry, 2004 y Baldry & Farrington, 2000
⁸⁵ Olweus, 1993a; Andreou, 2004; Baldry, 2004; Baldry & Farrington, 2000; Chapell, Casey, De la Cruz, Ferrell, Forman, Lipkin, Newsshams, Sterling & Wittaker, 2004 y Holland & Smokowski, 2005
⁸⁶ Holland & Smokowski, 2005 y Andreou, 2004
⁸⁷ Chapell, Casey, De la Cruz, Ferrell, Forman, Lipkin, Newsshams, Sterling & Wittaker, 2004 y Hoyos, Aparicio & Córdoba, 2005
⁸⁸ Smokowski & Kopasz, 2005 y Björkqvist, Lagerspetz y Kaukiainen, 1992 en Smith, Cowie, Olafsson & Liefoghe, 2002
⁸⁹ Toledo & Magendzo, 2007
⁹⁰ del Barrio, Martín, Almeida & Barrios, 2003
⁹¹ 1998
⁹² del Barrio, Martín, Almeida & Barrios, 2003
⁹³ del Barrio, Almeida, Van der Meulen, Barrios & Gutiérrez, 2003 y Toledo & Magendzo, 2007
⁹⁴ Cornejo & Redondo, 2001, p.15
⁹⁵ Aron y Milicic, 1999
⁹⁶ Cornejo y Redondo, 2001
⁹⁷ Aron y Milicic, 1999

-
- ⁹⁸ Howard, Howell & Brainard, 1987 en Aron y Milicic, 1999
⁹⁹ Aron y Milicic, 1999, p. 26
¹⁰⁰ Aron y Milicic, 1999, p.26
¹⁰¹ Arancibia, 1992
¹⁰² Guerra, Tolan, & Hammond, 1994; Guerra, Huesmann, Tolan, Van Acker, & Eron, 1995 y Kazdin, 1994
¹⁰³ Astor, Meyer & Behre, 1999, p. 7
¹⁰⁴ Pellegrini & Bartini, 2000, p. 721
¹⁰⁵ Ma, 2001, p. 355
¹⁰⁶ Ma, 2001, p. 367
¹⁰⁷ Khoury-Kassabri, Benbenishty & Astor, 2005, p. 178
¹⁰⁸ Yoneyama & Rugby, 2006, p. 34-35
¹⁰⁹ 1993, 1994, 2003
¹¹⁰ Meyer-Adams & Conner, 2008, p. 219-220
¹¹¹ Ma, 2001
¹¹² Ma, 2001, p. 367
¹¹³ Cerezo, 2002, ¶1, 5 y 17
¹¹⁴ Pellegrini & Bartini, 2000, p. 704
¹¹⁵ Osler, 2006, p. 578
¹¹⁶ Khoury-Kassabri, Benbenishty & Astor, 2005, p. 178
¹¹⁷ Khoury-Kassabri, Benbenishty & Astor, 2005, p. 176
¹¹⁸ 2005
¹¹⁹ Glew, Fan, Katon, Rivara & Kernic, 2005, p. 1030
¹²⁰ 2006
¹²¹ Langdon & Preble, 2008, p. 489
¹²² Langdon y Preble, 2008, p. 489
¹²³ Langdon & Preble, 2008, p. 491-493
¹²⁴ Espinoza, 2006, p. 233
¹²⁵ Unnever & Connell, 2004 en Langdon & Preble, 2008, p. 489
¹²⁶ Khoury-Kassabri, Benbenishty & Astor, 2005, p. 166
¹²⁷ Khoury-Kassabri, Benbenishty & Astor, 2005, p. 175
¹²⁸ Khoury-Kassabri, Benbenishty & Astor, 2005, p. 176
¹²⁹ Elliott, 2002, p. 1
¹³⁰ 2006
¹³¹ Yoneyama & Rugby, 2006, p 36
¹³² 2008
¹³³ 1999
¹³⁴ 2001
¹³⁵ 1993 y 2003
¹³⁶ 1996
¹³⁷ 2000
¹³⁸ Flannery, Wester & Singer, 2004 y Meyer-Adams & Conner, 2008, p. 219-220
¹³⁹ Yoneyama & Rugby, 2006, p 34-35
¹⁴⁰ Yoneyama & Rugby, 2006, p 39
¹⁴¹ Yoneyama & Rugby, 2006, p 39
¹⁴² Espinoza, 2006, p. 235
¹⁴³ Langdon & Preble, 2008, p. 491-493
¹⁴⁴ Langdon y Preble, 2008, p. 496
¹⁴⁵ Espinoza, 2006, p. 222
¹⁴⁶ 1985 en Barría, Cartagena, Mercado & Mora, 2004
¹⁴⁷ 2005
¹⁴⁸ Schwartz, Hopmeyer, Nakamoto & Toblin, 2005, p. 425
¹⁴⁹ Glew, Fan, Katon, Rivara & Kernic, 2005, p. 1026
¹⁵⁰ Espinoza, 2006, p. 230-231
¹⁵¹ Espinoza, 2006, p. 236

-
- 152 2006
153 Osler, 2006, p. 578
154 Espinoza, 2006, p. 222
155 1994
156 Yubero, Serna & Martínez, 2005, ¶ 8
157 Glew, Fan, Katon, Rivara & Kernic, 2005, p. 1026
158 Schwartz & Hopmeyer, 2003
159 Schwartz, Hopmeyer, Nakamoto & Toblin, 2005, 426
160 Schwartz, Hopmeyer, Nakamoto & Toblin, 2005, 426
161 Schwartz, Hopmeyer, Nakamoto & Toblin, 2005, p. 433
162 2000
163 Schwartz, Hopmeyer, Nakamoto & Toblin, 2005, 432
164 Eccles [Parsons], Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece & Midley, 1983
165 Beran, Hughes, Lupart, 2008, p. 26
166 Flowers, 2003 y Otten, Stigler, Woodward & Staley, 2004, en Beran, Hughes, Lupart, 2008, p.
27
167 2005
168 Yubero, Serna & Martínez, 2005, ¶ 21
169 1994
170 2002
171 Yubero, Serna & Martínez, 2005, ¶ 22
172 2001
173 Glew, Fan, Katon, Rivara & Kernic, 2005, p. 1026
174 Beran, Hughes, Lupart, 2008, p. 26
175 1978
176 Woods & Wolke, 2004, p. 137
177 2005
178 2001
179 2004
180 Woods & Wolke, 2004, p. 138
181 Woods y Wolke, 2004, p. 150
182 2005
183 Smokowski & Holland, 2005, p. 108
184 2001
185 Glew, Fan, Katon, Rivara & Kernic, 2005, p. 1030
186 1990
187 Woods & Wolke, 2004, p. 137
188 1994
189 Woods & Wolke, 2004, p. 137
190 Walters & Bowen, 1997, p. 423
191 Walters & Bowen, 1997, p. 424
192 1983
193 Schwartz, Hopmeyer, Nakamoto & Toblin, 2005, 426
194 Beran, Hughes & Lupart, 2008, p. 25
195 Olwues, 1978; Schwartz, 2000 en Beran, Hughes, Lupart, 2008, p. 34
196 Beran, Hughes, Lupart, 2008, p. 34
197 2001
198 Sweeting & West, 2001, p. 234
199 Espinoza, 2006, p. 235
200 2005
201 Glew, Fan, Katon, Rivara & Kernic, 2005, p. 1030
202 Glew, Fan, Katon, Rivara & Kernic, 2005, p. 1026
203 2003
204 Schwartz & Hopmeyer 2003, p. 170
205 Schwartz, Hopmeyer, Nakamoto & Toblin, 2005, 425

-
- ²⁰⁶ Beran, Hughes, Lupart, 2008, p. 34
²⁰⁷ Watts & Bentley, 1987, p. 121
²⁰⁸ Watts & Bentley, 1987, p. 132
²⁰⁹ Tamar, 2005, ¶ 15
²¹⁰ 1991
²¹¹ Espinoza, 2006, p. 223
²¹² Walters & Bowen, 1997, p. 420
²¹³ Walters & Bowen, 1997, p. 420
²¹⁴ Wentzel & Asher, 1995 en Walters & Bowen, 1997, p. 414
²¹⁵ Walters & Bowen, 1997, p. 416
²¹⁶ Pierce, s/f, p.1
²¹⁷ Espinoza, 2006, p. 232
²¹⁸ 1985
²¹⁹ Espinoza, 2006, p. 223
²²⁰ 2004
²²¹ Langdon & Preble, 2008, p. 489
²²² Dishion, Patterson, Stoolmiller, & Skinner, 1991; Natvig, Albrektsen, & Qvarnstrom, 2001; Patterson, DeBaryshe, & Ramsey, 1989 en Khoury-Kassabri, Benbenishty & Astor, 2005, p. 166
²²³ Yubero, Serna & Martínez, 2005, ¶ 8
²²⁴ Glew, Fan, Katon, Rivara & Kernic, 2005, p. 1030
²²⁵ 2005
²²⁶ Smokowski & Holland, 2005, 108
²²⁷ San Antonio & Salzfass, 2007, p. 32
²²⁸ 2006
²²⁹ Yoneyama & Rugby, 2006, p 40
²³⁰ Journal of School Psychology, 42 (2), 135-155