



Psykhe

ISSN: 0717-0297

psykhe@uc.cl

Pontificia Universidad Católica de Chile  
Chile

Villalobos-Parada, Boris; Carrasco, Claudia; Olavarría, Dayana; Ortiz, Sebastián; López, Verónica; Oyarzún, Denise; Ascorra, Paula; Ayala, Álvaro; Bilbao, Ángeles; Morales, Macarena; Álvarez, Juan Pablo

Victimización de Pares y Satisfacción con la Vida: La Influencia del Apoyo de Profesores  
y Compañeros de la Escuela

Psykhe, vol. 25, núm. 2, 2016, pp. 1-16

Pontificia Universidad Católica de Chile  
Santiago, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96749326001>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)

 redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# **Victimización de Pares y Satisfacción con la Vida: La Influencia del Apoyo de Profesores y Compañeros de la Escuela**

## **Peer Victimization and Life Satisfaction: The Influence of Teacher and Peer Support**

Boris Villalobos-Parada  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Claudia Carrasco  
Universidad de Playa Ancha

Dayana Olavarria, Sebastián Ortiz, Verónica López, Denise Oyarzún,  
Paula Ascorra y Álvaro Ayala  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Ángeles Bilbao  
Universidad de Santiago de Chile

Macarena Morales y Juan Pablo Álvarez  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

La violencia entre pares afecta negativamente la salud mental de los estudiantes. La literatura señala que la satisfacción con la vida es uno de los factores que puede verse mayormente afectado. No obstante, pueden existir factores que atenúen estos efectos negativos. La presente investigación indagó en la influencia que tiene el apoyo de profesores y pares en la escuela sobre la satisfacción con la vida en estudiantes que reportan agresiones de sus pares. El estudio censal incluyó a 5.527 estudiantes de 4<sup>o</sup> a 8<sup>o</sup> grado de educación básica de 44 establecimientos municipales de una comuna de la Región de Valparaíso, Chile. Usando cuestionarios autoaplicados de la encuesta "La Convivencia en mi Escuela", cuyos datos se analizaron usando modelos de ecuaciones estructurales, se encontró que el apoyo social de los profesores tiene un efecto más importante que el de los pares como mediador en la relación inversa entre victimización entre pares y satisfacción con la vida de los estudiantes. Estos hallazgos son discutidos respecto del papel mediador de los profesores en la victimización entre pares.

*Palabras clave:* victimización, satisfacción vital, apoyo social, bienestar, bullying

Violence among peers has a negative effect on students' mental health. The literature indicates that life satisfaction is one of the factors on which peer violence could have a major effect. Nevertheless, some factors may attenuate this negative impact. This study analyzed the influence of teacher and peer support on the relation between students' peer victimization and life satisfaction. The sample included 5,527 students from grades 4 through 8 attending municipal schools in one district of the Region of Valparaíso, Chile. Using self-report questionnaires taken from the survey "Coexistence in my School", whose data was analyzed with structural equation modeling, it was observed that teacher social support has a greater effect than peer social support as a mediator in the inverse relationship between students' peer victimization and life satisfaction. These findings are discussed in terms of the mediating role of teachers in reducing the effects of peer victimization.

*Keywords:* peer victimization, life satisfaction, social support, well-being, bullying

---

Boris Villalobos-Parada, Programa de Investigación y Apoyo a la Convivencia Escolar (PACES), Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile; Claudia Carrasco Aguilar, Departamento de Psicología, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile; Dayana Olavarria, Sebastián Ortiz, Verónica López, Denise Oyarzún Gómez, Paula Ascorra y Álvaro Ayala, PACES, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile; Ángeles Bilbao, Centre for Experimental Social Sciences de la Facultad de Educación y Economía, Universidad de Santiago de Chile; Macarena Morales y Juan Pablo Álvarez, PACES, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Este fue financiado por el Proyecto FONDECYT 1140960 y por el Proyecto Basal FB0003 del Programa de Investigación Asociativa de CONICYT.

La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Boris Villalobos-Parada, PACES, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Avda. Brasil 2950, Valparaíso, Chile. E-mail: psvillalobos@gmail.com

## Una Mirada en Retrospectiva al Fenómeno de la Violencia Escolar

De acuerdo a cifras del Ministerio de Educación (Chile, MINEDUC), en Chile uno de cada 10 estudiantes reporta haber sido víctima de violencia reiterada en su establecimiento educacional y de ellos un 23,3% indica vivirlo a diario (Chile, MINEDUC, 2011a). Uno de cada cinco establecimientos educacionales clasifica en una frecuencia alta de violencia entre pares, es decir, en estos los estudiantes reportan la ocurrencia reiterada de más de una forma de violencia (Chile, MINEDUC, 2011a). Sin embargo, este no es un fenómeno reciente. Diversas investigaciones desde hace ya 15 años han ido mostrando cómo el fenómeno de la violencia escolar en todas sus dimensiones ha ido adquiriendo relevancia para quienes integran la comunidad educativa (Chile, Ministerio del Interior & Ministerio de Educación, 2005; Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, 2005; López & Filsecker, 2001; Magendzo & Donoso, 2000; Navarro Navarro, 2003).

Desde hace ya 10 años estudios enfocados en la prevalencia de fenómenos de victimización entre pares en el contexto escolar indicaban que el 34,4% de los estudiantes señalaba que existía violencia de manera frecuente en sus establecimientos y el 38,3% reportaba haber sido agredido alguna vez, llegando incluso a duplicar en cifras a países como Brasil (García & Madriaza, 2005), aunque el último estudio nacional sobre violencia escolar del Ministerio del Interior de Chile (2009) señala que un 60,9% de los estudiantes entrevistados no se declara como agresor ni agredido por sus pares. A su vez, en un estudio regional realizado en Valparaíso por Guerra et al. (2011) se evidencia un aumento considerable en la percepción de violencia por parte de los estudiantes de segundo ciclo básico (10-13 años).

En este escenario, el Estado de Chile no ha quedado indiferente. Ya desde el año 2002 se diseña una política de convivencia escolar (Chile, MINEDUC, 2002) orientada a relevar los valores democráticos y la sana convivencia en la escuela. Sin embargo, no es hasta el año 2011 que Chile comienza el diseño e implementación de políticas y acciones tendientes a enfrentar el problema de la violencia en las escuelas de forma directa. En el año 2011 se promulgó la Ley 20.536 de violencia escolar (Chile, MINEDUC, 2011b, Septiembre), que se encarga de normar la relación entre los estudiantes. Algunos autores critican esta ley, señalando que en ella se volvería secundario el análisis de los aspectos relacionales del clima escolar, indicando, además, que eventualmente podría traer como consecuencia ciertas prácticas de exclusión (Carrasco, López & Estay, 2012; Magendzo, Toledo & Gutiérrez, 2013). El mismo año se diseña y comienza a implementar una nueva política de convivencia escolar (Chile, MINEDUC, 2011c) que se focaliza en la interacción entre los estudiantes, considerando las características propias de la cultura juvenil como foco de atención al momento de comprender las interacciones en la escuela. Esta política, según Magendzo et al. (2013), tendría implícita una tensión entre un paradigma formativo y uno punitivo. Como parte de estas iniciativas gubernamentales, la Superintendencia de Educación Escolar entró en vigencia en Septiembre del año 2012, siendo su finalidad velar por el cumplimiento de las normativas en educación escolar, lo que incluye el cumplimiento de la Ley de Violencia Escolar. Finalmente, y desde el año 2014, la Agencia de la Calidad de la Educación ha incorporado en las preguntas del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) preguntas relacionadas con clima escolar, intentando producir información que oriente en la toma de decisiones sobre convivencia.

A pesar de este conjunto de iniciativas, estudios en Chile posteriores a 2011 sugieren que los niveles de violencia entre estudiantes son percibidos con una mayor magnitud que en estudios previos, evidenciando hallazgos relevantes, como el hecho de que la mayor parte de los agresores se consideran también víctimas y que, pese a los altos niveles de violencia entre pares, la calidad de las relaciones interpersonales se considera buena (Tijmes, 2012). En este escenario, si se considera que la violencia se puede explicar por una multiplicidad de elementos que convergen, como personales, grupales, sociales y culturales (Berger & Lisboa, 2009) y que la exposición de los estudiantes a situaciones de violencia en la escuela afecta inversamente su percepción de satisfacción con la vida (Zhang et al., 2012), se puede decir, al menos, que la violencia entre pares se reconoce como un factor de estrés importante en la escuela (Graham & Bellmore, 2007).

Si bien los resultados psicológicos de la violencia entre pares dependen de cómo ciertos mecanismos psicosociales reaccionan a la exposición a la violencia (Chen & Wei, 2011a), el apoyo social puede cumplir un rol importante en el marco ecológico de la vida, evidenciándose su relevancia desde la infancia (Flaspohler, Elfstrom, Vanderzee, Sink & Birchmeier, 2009) hasta la adolescencia (Avendaño Monje & Barra Almagíá, 2008; Méndez & Barra, 2008; Páramo, 2011).

Una dificultad que han enfrentado tradicionalmente los estudios de violencia en las escuelas ha sido la definición del concepto (Potocnjak, Berger & Tomicic, 2011). Mientras que diferentes autores han

desarrollado indistintamente los enfoques de bullying y violencia escolar (Olweus 1993), en este estudio se entendió la violencia entre pares como una forma de victimización en los niveles verbal, físico, de exclusión social, ciber agresión y sexual (Benbenishty & Astor, 2005).

### **Apoyo Social y Victimización Entre Pares**

Diversos investigadores sostienen que, una vez que los estudiantes experimentan violencia escolar por parte de sus compañeros de escuela y/o profesores, su sentido de inseguridad acerca de las relaciones interpersonales y la desconfianza de los recursos disponibles pueden dar lugar a la percepción de un menor apoyo social de los compañeros (Malecki, Demaray & Davison, 2008; Seeds, Harkness & Quilty, 2010). Si bien el estudio de Tijmes (2012) muestra que la calidad de las relaciones no se afecta por la alta percepción de violencia, la autora concluye que esto “podría dar cuenta de que la violencia se percibe como ‘normal’, generando conformismo con las situaciones y minimizando su gravedad” (p. 114). De todos modos, el estudio de Tijmes (2012) no evidencia las implicancias en términos de la sensación de soledad que esta violencia entre pares genera, según muestran otros estudios (Graham & Bellmore, 2007). En este sentido, calidad de las relaciones y apoyo social son conceptos diferentes, y este último posee suficiente evidencia empírica que lo relaciona con la violencia entre pares (Malecki et al., 2008).

El concepto de apoyo social ha sido discutido por diferentes autores, aumentando paulatinamente su presencia en las investigaciones psicosociales a partir de los años 70 (Musitu & Cava, 2003). En sus inicios, Lin (1986) lo definía como el conjunto de provisiones —percibidas o recibidas— proporcionado por la comunidad, las redes sociales y las personas de confianza. Posteriormente, autores como Gracia, Herrero y Musitu (1995) lo definen como el conjunto de aportaciones de tipo de emocional, material, informacional o de compañía que la persona percibe o recibe de distintos miembros de su red social. Esto sería especialmente crítico en la juventud en general y en la adolescencia en particular (Musitu & Cava, 2003), ya que para Musitu, Buelga, Lila y Cava (2001) la mayor o menor adaptación del adolescente se encuentra condicionada, en gran parte, por la cantidad de recursos de los que dispone para afrontar los cambios propios de su ciclo vital, destacando, entre estos, el apoyo que perciben los adolescentes de su propia red social.

La idea que sugiere que el apoyo social es un factor de amortiguación o mediación en la vida de los estudiantes ha encontrado respaldo en la investigación empírica. Los factores estresantes o traumáticos pueden implicar un cambio dramático en las fuentes de apoyo social disponible y, potencialmente, disminuir la percepción de apoyo social, que a su vez conduce a resultados psicológicos pobres (Barrera Jr., 1986). Cohen, Underwood y Gottlieb (2000, citado en Malecki et al., 2008) sostienen que los estudiantes en situación de riesgo que tienen altos niveles de apoyo social en su vida se encuentran en parte protegidos de los eventuales resultados negativos para su salud mental. Esta perspectiva también se aplicaría si una persona sufre victimización entre pares: si cuenta con altos niveles de apoyo social está menos afectada por la victimización, demostrando que el efecto amortiguador del apoyo social sería alto. Además, esta teoría sugiere que una víctima de violencia en el espacio escolar con bajos niveles de apoyo social puede experimentar un mayor impacto negativo en su ajuste por la falta de apoyo social (Davidson & Demaray, 2007; Malecki & Demaray, 2006; Rigby, 2000; Rigby & Slee, 1999).

La búsqueda de apoyo social es una de las estrategias de afrontamiento que se han constatado como más efectivas para el adecuado afrontamiento de situaciones de violencia escolar en todas sus expresiones y, especialmente, entre pares (Avilés Martínez, 2009; Rosario, Salzinger, Feldman & Ng-Mak, 2008; Visconti & Tropp-Gordon, 2010). Los resultados de la investigación de Kristensen y Smith (2003) indican que la estrategia de afrontamiento de búsqueda de apoyo social fue la tercera en ser utilizada por 305 niños de la ciudad de Randers, Dinamarca. Las niñas reportaron usar más la búsqueda de apoyo social e internalización que los niños, los que, a su vez, utilizan la externalización más que las niñas. Los niños más pequeños utilizaron la estrategia de búsqueda de apoyo social en respuesta a los ataques en la propiedad, la intimidación verbal, la exclusión social y la intimidación indirecta.

En el contexto escolar, contar con un buen apoyo social favorece la percepción de satisfacción con la vida, alta autoestima y bienestar subjetivo, a la vez que promueve una actitud no violenta (Ben-Ari & Gil, 2004; Clara, Cox, Enns, Murray & Torgrude, 2003), asociándose con un adecuado desarrollo emocional (Galanaki, Polychronopoulou & Babalis, 2008). Benson y Scales (2009) señalan que el apoyo de la familia, la escuela, los iguales y la comunidad es importante para el bienestar durante la adolescencia. Por todo lo anterior, diversos estudios concluyen que el apoyo social percibido por los estudiantes puede reducir el efecto negativo de la victimización entre pares (Zhang et al., 2012). En esta misma línea, existen investigaciones que han

demostrado el impacto de padres, amigos, profesores y compañeros de clase sobre las conductas conflictivas y desajuste escolar, en favor del desarrollo positivo de los adolescentes (Bokhorst, Sumter & Westenberg, 2010; Demaray & Malecki, 2002; Moreno Ruiz, Estévez López, Murgui Pérez & Musitu Ochoa, 2009), confirmando el impacto del apoyo social en las conductas individuales y grupales.

El estudio de Malecki et al. (2008) indagó en la relación entre el apoyo social de diversas fuentes (padres, maestros, compañeros de clase, amigo cercano y escuela), victimización e indicadores de ajuste (inadaptación escolar, inadaptación clínica, ajuste personal y síntomas emocionales) en 142 estudiantes de 6º a 8º grado (11 a 13 años) de tres escuelas urbanas en Illinois. Los resultados indicaron que el apoyo social es un mediador relevante entre victimización e inadaptación escolar, mostrando cómo, particularmente, el apoyo social del profesor es un factor importante en la mediación. Asimismo, se demostró que el apoyo de los amigos cercanos puede ser una fuente particularmente sobresaliente de apoyo en la mediación con el ajuste personal, ya que los compañeros son una fuente significativa de apoyo en las mediaciones con inadaptación clínica y síntomas emocionales.

Respecto del apoyo social entre pares, el informe del Defensor del Pueblo (2007) señala que quienes sufren de victimización entre pares suelen recurrir en primer lugar a los amigos en busca de ayuda. Así, aquellas víctimas que tienen un mayor grado de identificación con su grupo de iguales es más probable que cuenten con su apoyo ante la situación de violencia sufrida. Es así como diversos estudios muestran la importancia del grupo de iguales respecto de la mayor vulnerabilidad a la violencia escolar que muestran los estudiantes rechazados y aislados en el aula (Cava, Musitu, Buelga & Murgui, 2010; Fox & Boulton, 2006; Salmivalli & Isaacs, 2005). Estos alumnos suelen ser objetivo habitual de los agresores y suelen recibir menos apoyo de sus compañeros.

Otros estudios han indicado que la percepción de apoyo de los compañeros tiene una alta influencia en la salud mental de los adolescentes que no recibieron el apoyo social real, ya sea de sus compañeros o de otras fuentes, como los padres y adultos (Papalia, Olds & Feldman, 1978/2009). La investigación de Hombrados Mendieta y Castro Travé (2013), llevada a cabo en Málaga, demuestra que el apoyo social proporcionado por los estudiantes se relaciona inversamente con los problemas de convivencia en el aula y con los conflictos debidos a diferencias étnicas/culturales y directamente con el clima social. Este hallazgo coincide con otras investigaciones que evidencian que la percepción de apoyo de los compañeros de clase se relaciona directamente con menos conductas violentas y más conductas prosociales (Battistich, Schaps & Wilson, 2004). El apoyo social emocional es el tipo de apoyo que los estudiantes proporcionan más frecuentemente y con el que más satisfechos se encuentran (Hombrados Mendieta & Castro Travé, 2013).

### **Apoyo Social y Salud Mental**

Las investigaciones indican que ser víctima de violencia en el espacio escolar se asocia con resultados negativos para la salud mental de los estudiantes (Chen Wei, 2011b; Gladstone, Parker & Malhi, 2006; Graham & Bellmore, 2007). En este sentido, se ha encontrado que los estudiantes que viven victimización entre pares tienen niveles más bajos de salud mental y física, aceptación social y autoconcepto (Boulton & Smith, 1994; Rigby, 2000) y pueden sufrir problemas de comportamiento y actitudes, mal funcionamiento en la escuela, síntomas de depresión y ansiedad, dificultad para hacer amigos, malas relaciones con los compañeros de clase y una alta sensación de soledad (Bond, Carlin, Thomas, Rubin & Patton, 2001; Graham & Bellmore, 2007).

Chen y Wei (2013) examinaron cómo el apoyo social de pares media la asociación entre la exposición a la violencia escolar y la salud psicológica del estudiante en el contexto asiático. Los resultados indican que la percepción de apoyo social entre pares fue el mejor predictor de la salud psicológica de los estudiantes. En conjunto, todas estas variables representaban aproximadamente la cuarta parte de la varianza explicada de la salud psicológica de los estudiantes ( $R^2 = 0,26$ ). Este estudio propone que la salud psicológica de los estudiantes está directamente asociada con la exposición a la violencia escolar (victimización entre estudiantes y maltrato estudiantil por parte de profesores) e indirectamente mediada por la percepción de apoyo social de los compañeros. Por último, la salud mental aparece también como un factor considerado en los estudios de García y Madriaza (2005), en los que se evidencia que los agresores son quienes muestran mayor presencia de sintomatología en salud mental, aun más que las víctimas (Madriaza & García, 2005).

### **Satisfacción con la Vida y Violencia Escolar**

La satisfacción con la vida corresponde al componente cognitivo del constructo de bienestar subjetivo y generalmente se define como la evaluación general positiva o negativa que una persona hace de su propia vida (Chavarría & Barra, 2014; Diener, 1994; Oyanedel, Alfaro, Varela & Torres 2014). Las personas que evidencian una alta satisfacción con la vida poseerían una adecuada salud mental, ya que el constructo ha mostrado correlaciones inversas con medidas clínicas, como estrés, depresión, afectos negativos o ansiedad (Atienza, Pons, Balaguer & García-Merita, 2000).

En cuanto a la relación entre victimización y satisfacción con la vida durante la adolescencia, MacDonald, Piquero, Valois y Zullig (2005) observaron que el clima escolar positivo favorece la satisfacción con la vida, lo cual, a su vez, se relaciona con menos conductas violentas. Asimismo, otros estudios muestran que hay una relación inversa entre clima escolar y victimización y entre esta y satisfacción con la vida (Martínez Ferrer, Moreno Ruiz, Amador & Orford, 2011). Otro estudio realizado en Mississippi por Seals y Young (2003) plantea que los niños y niñas que sufren victimización entre pares presentan un autoconcepto general negativo e índices más bajos de satisfacción con la vida. En esta misma línea, Martínez Antón, Buelga Vázquez y Cava (2007), en un estudio realizado en España, plantean que la autoestima presenta un efecto directo y la victimización uno inverso en la satisfacción con la vida que reportan los adolescentes. Este estudio muestra, además, que la valoración positiva del alumno por parte del profesor en relación con su integración social en el aula se relaciona con una mayor autoestima del alumno. Otro estudio realizado en España muestra una relación entre la percepción que el profesor tiene del estudiante y el clima escolar percibido por el adolescente, así como entre la reputación social del adolescente y la satisfacción vital reportada. Se recalca que una alta percepción de satisfacción vital del adolescente también se relaciona con una menor victimización en la escuela (Martínez Ferrer, Povedano Díaz, Amador Muñoz & Moreno Ruiz, 2012).

En Chile, si se considera el tipo de administración del establecimiento, son los estudiantes que asisten a establecimientos municipales (más vulnerables) quienes se declaran más satisfechos que los estudiantes que asisten a establecimientos particulares subvencionados y privados (Oyanedel et al., 2014).

### **Apoyo Social y el Papel de los Profesores en el Contexto Escolar**

Según algunos estudios (Morales et al., 2014; Somech & Oplatka, 2009), el papel del docente es clave en los procesos de socialización de los estudiantes en la escuela. Martínez Antón et al. (2007) concluyen que una valoración positiva del alumno por parte del profesor, en relación con su integración social en el aula, se relaciona con una mayor autoestima del alumno. En este sentido, las valoraciones del docente sobre el grado de ajuste social de sus alumnos suele tener un alto grado de influencia en el autoestima del adolescente (Parra, Oliva & Sánchez-Queija, 2004). Por otro lado, Martínez Antón et al. (2007) concluyen que las valoraciones respecto del alumno que realiza el profesor también se relacionan con el grado de victimización que presenta el adolescente: cuanto más apoyo recibe el adolescente por parte del profesor y mejor valora este su situación, tanto escolar como social, menor grado de victimización presenta.

Los resultados del estudio de Cava (2011) muestran que los alumnos víctimas de violencia entre pares, sea verbal, física o relacional, y que tienen una mejor comunicación con sus padres perciben mayor grado de ayuda de sus profesores y muestran una mayor integración en su grupo de iguales.

En Chile es posible evidenciar relaciones profesor-alumno mediadas por diversas relaciones de poder. Así lo sugieren García y Madriaza (2005), quienes describen en un estudio llevado a cabo en diferentes colegios de diversas dependencias administrativas (públicos y privados) cómo para los estudiantes la autoridad es significada como un referente crucial contra el cual se ejerce resistencia y una permanente lucha contra el poder que ostenta.

Sin embargo, el rol de los y las docentes puede no solo ser de apoyo, sino, por el contrario, también puede potenciar acciones de violencia entre pares en la sala de clases (López, Bilbao & Rodríguez, 2012), lo que comienza a temprana edad, ya que, si la relación entre docente y estudiante es negativa y conflictiva en etapas tempranas como preescolar, es más probable que los estudiantes tengan problemas de conducta y académicos en grados superiores (Hamre & Pianta, 2001, citado en Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013). Asimismo, las interacciones entre estudiantes y docentes pueden afectar directamente el compromiso comportamental y emocional de los estudiantes en la sala de clases (Thapa et al., 2013). Según García Ruiz y Castro Guio (2013), lo anterior daría cuenta de la necesidad e importancia de la comunidad

educativa, relevando las dinámicas, relaciones y vínculos entre sus miembros y determinando los tipos y grados de comunicación y participación existente en los procesos educativos.

Dada la importancia que el apoyo de distintas fuentes tiene para los estudiantes que reportan agresiones de sus pares, la presente investigación, de carácter cuantitativo y relacional, buscó describir e interpretar la influencia que ejerce el apoyo de los profesores percibido por los estudiantes y el apoyo de los compañeros en la relación entre la victimización de pares y la satisfacción con la vida de estudiantes del sector de educación municipal (pública) en una comuna de la Región de Valparaíso. Se esperaba que la victimización ejercida por los pares afectara negativamente la percepción de apoyo de los adultos, la percepción de apoyo de los compañeros y la satisfacción con la vida de los estudiantes. Asimismo, se esperaba que el apoyo social de los profesores y el apoyo social de los compañeros fueran mediadores que disminuyan los efectos negativos de la victimización entre pares sobre la satisfacción con la vida.

### Método

El presente estudio se enmarca en el Proyecto FONDEF CA 12I10243, el cual es un estudio que abarca las temáticas de convivencia escolar, victimización entre pares, apoyo social, violencia hacia los estudiantes, satisfacción con la vida e inseguridad en la escuela, entre otras. Los estudiantes participantes de este estudio fueron incluidos en otros estudios relacionados con este proyecto. Algunos estudios ya publicados con estos datos son: López Leiva et al. (2013); Morales et al. (2014); Morales Pinochet et al. (2014); Villalobos et al. (2014); Villalobos-Parada et al. (2015).

### Participantes

Participaron 5.527 estudiantes de 44 escuelas municipales de una comuna de la Región de Valparaíso, Chile, que cursaban desde 4º a 8º grado de enseñanza básica (primaria) en el año 2013. Consistió en un muestreo censal, encuestando al total de los y las estudiantes que se encontraban en la escuela el día de la aplicación. La opción por estudiar el fenómeno en este rango etario fue debido a que la literatura especializada indica este período, particularmente los niveles 7º y 8º, como de alta frecuencia de conductas de victimización entre pares (Olweus, 2010). De estos estudiantes, 51,5% son varones y 48,5% son mujeres. La edad de los estudiantes varía entre los 8 y 18 años, con un promedio de 11,7 años de edad ( $DE = 1,67$ ).

Las escuelas participantes correspondieron a aquellas que participaron del Proyecto FONDEF CA 12I10243, en el cual se enmarca este estudio. El índice de vulnerabilidad escolar promedio de las escuelas participantes fue de 84,75%, lo que sugiere una alta presencia de estudiantes en condición de pobreza.

### Instrumentos

Los instrumentos empleados en este estudio formaron parte de la batería de cuestionarios de auto-reporte de estudiantes de la encuesta “La Convivencia en mi Escuela”, cuyas propiedades psicométricas se encuentran publicadas en López Leiva et al. (2013). Esta batería de cuestionarios fue creada y validada en el marco del proyecto FONDEF-IDEA CA12i10243 “Diseño, desarrollo y validación de un sistema de monitoreo de la convivencia escolar” (2013-2014). Todos los instrumentos cuentan con la opción *No sé/No quiero contestar* para evitar forzar la respuesta de los estudiantes. La batería de cuestionarios está compuesta por escalas de clima escolar, victimización de estudiantes, victimización de personal del establecimiento, intimidación a profesores, peligrosidad en la escuela, contribución a la escuela y satisfacción con la vida.

De esta batería se utilizaron las siguientes escalas y subescalas para los análisis informados en este artículo. Estas escalas han sido validadas para el contexto chileno en el marco del Proyecto FONDEF CA12I10243 y reportadas en López Leiva et al. (2013).

**Apoyo de Profesores.** Es una de las tres subescalas que componen la escala de Clima Escolar de Benbenishty y Astor (2005). Mide la percepción de apoyo que los estudiantes reciben de sus profesores frente a situaciones de violencia en la escuela. Se compone de 12 ítems que se responden en una escala tipo Likert de cuatro puntos: *Muy en desacuerdo* (1), *En desacuerdo* (2), *De acuerdo* (3) y *Muy de acuerdo* (4). El coeficiente alfa de Cronbach sugiere que es una escala internamente consistente ( $\alpha = 0,86$ ), de acuerdo al criterio de 0,7 señalado por Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2006). Algunos ítems son: “Cuando me quejo de

alguien que me está haciendo daño, los profesores me ayudan” y “Los profesores de mi escuela se preocupan por los estudiantes”.

**Apoyo de Compañeros.** Esta subescala se compone de tres ítems relativos a la calidad percibida de la relación con los compañeros y forma parte de la escala de Clima Escolar de Benbenishty y Astor (2005). Es una escala tipo Likert de cuatro puntos: *Muy en desacuerdo* (1), *En desacuerdo* (2), *De acuerdo* (3) y *Muy de acuerdo* (4). La consistencia interna, medida con el coeficiente alfa de Cronbach, es  $\alpha = 0,67$ . Algunos ítems son: “Los estudiantes de mi escuela disfrutan pasar tiempo juntos” y “Otros estudiantes me aceptan tal como soy”.

**Victimización de Pares.** Esta escala, adaptada de la escala original de Benbenishy y Astor (2005), se compone de 27 ítems que consultan por la frecuencia de ocurrencia de hechos violentos en la escuela perpetrados en el último mes, realizados por un compañero o par. Tiene un rango de respuesta de tres puntos: *Nunca en este mes* (1), *Una o dos veces en este mes* (2) y *Tres o más veces en este mes* (3). Esta variable fue convertida a una variable dicotómica, *Ocurrió* (1) y *No ocurrió* (0). Se consideró la suma de hechos señalados, con la posibilidad de haber sufrido hasta 27 actos distintos de violencia por parte de pares en el último mes. La consistencia interna, medida con el coeficiente alfa de Cronbach, es  $\alpha = 0,94$ . Comprende cinco subescalas: Victimización física (8 ítems), verbal (7 ítems), social (3 ítems), ciber —a través de medios electrónicos— (3 ítems) y sexual (5 ítems). Algunos reactivos son: “Un estudiante dijo malas cosas de ti a otros” o “Un/una estudiante trató de besarte cuando no querías”.

**Satisfacción con la Vida (Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale-BMSLSS).** Creada y validada por Seligson, Huebner y Valois (2003) y adaptada en Chile por Oyanedel et al. (2014), está orientada a indagar en seis ámbitos de satisfacción: con la vida familiar, con las amistades, con la experiencia en la escuela, consigo mismo, con el lugar donde vive y una pregunta global con la vida en general. El rango de respuesta de los ítems va de 1 (*muy insatisfecho*) a 7 (*muy satisfecho*). En esta muestra la consistencia interna fue de  $\alpha = 0,91$ .

## Procedimiento

El cuestionario fue aplicado en formato digital, bajo la modalidad *on line-presencial* (López Leiva et al., 2013). En cada aplicación se encontraba presente un asistente de investigación que acompañaba el proceso y resolvía cualquier inconveniente. Adicionalmente, cada ítem contaba con un botón de audio que permitía a los estudiantes escuchar cada reactivo para permitir una mejor comprensión, para lo cual fueron provistos audífonos a cada estudiante. Se eligió el sistema *on line-presencial*, porque permite la tabulación automática de los datos y los respalda en servidores de forma automatizada.

El cuestionario posee un asentimiento informado al inicio del mismo, y una vez marcada la opción “acepto” los estudiantes avanzan en el proceso de respuesta. Este tarda aproximadamente 20 minutos en total y es respondido en una aplicación colectiva (varios estudiantes de forma simultánea en la sala de computación de su escuela). Debido a que el proyecto contemplaba la aplicación de cuestionarios a los apoderados de los estudiantes, es en estos donde se les pidió el consentimiento a los apoderados respecto de las respuestas de sus pupilos. Todo el proceso de investigación contó con la aprobación del comité de ética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

## Plan de Análisis

Los datos fueron analizados por medio del uso de ecuaciones estructurales (Byrne, 2010; Hair, Anderson, Tatham & Black, 1999), utilizando el software STATA versión 12, previo el cálculo de correlaciones lineales de Pearson entre las variables. Las variables mediadoras para estos efectos fueron: *apoyo de compañeros* y *apoyo de profesores*, las que fueron incluidas junto a sus ítems para estimar el modelo de medición; estas variables fueron consideradas como variables continuas. La variable independiente fue *victimización de pares*, la que fue considerada como el puntaje observado del número de acciones violentas reportadas en el último mes. La variable dependiente, *satisfacción con la vida*, fue incluida con sus puntuaciones factoriales como variable observada para reducir el efecto de la varianza en el modelo. Las variables sexo y edad de los estudiantes fueron incluidas como controles en el modelo propuesto. Para evitar la presencia de valores perdidos, dichos casos fueron reemplazados por el valor promedio de la variable.

Para la evaluación del ajuste del modelo se utilizaran los índices de  $\chi^2$ , la raíz del error cuadrático medio de aproximación (RMSEA), el índice comparativo de Bentler-Bonett (CFI) y el índice de Tucker Lewis (TLI). Para  $\chi^2$  se considera un ajuste adecuado cuando  $p$  es mayor a 0,05. En el caso de RMSEA, los valores menores a 0,05 indican un buen ajuste y mayores a 0,08 indican un mal ajuste. Para los índices CFI y TLI, valores superiores a 0,90 indican un buen ajuste del modelo (Byrne, 2010).

## Resultados

La Tabla 1 muestra los valores de los coeficientes de correlación entre las variables utilizadas en este estudio. La variable dependiente, satisfacción con la vida, se correlaciona en forma leve e inversamente con la variable independiente, victimización de pares. Al contrario, la variable dependiente muestra una correlación directa con las variables mediadoras, apoyo de docentes y apoyo de compañeros.

Tabla 1  
*Correlaciones Entre las Variables del Estudio y Media y Desviación Estándar*

Medidas	1	2	3	Media	DE
1. Satisfacción con la vida	-			3,92	0,77
2. Victimización de pares	-0,17	-		1,23	0,33
3. Apoyo de docentes	0,33	-0,13	-	3,11	0,62
4. Apoyo de compañeros	0,25	-0,17	0,50	2,85	0,71

Nota. Todos los coeficientes son significativos con  $p < 0,05$

Como se esperaba, la variable independiente se correlaciona inversamente con las variables mediadoras, apoyo de profesores y apoyo de compañeros. Finalmente, las variables mediadoras muestran la correlación más alta entre sí de la tabla, la que es directa.

La Figura 1 muestra el modelo estructural, junto a los coeficientes estandarizados y los valores de ajustes del mismo. El modelo muestra indicadores de ajuste adecuados,  $\chi^2(141, N = 5527) = 1699,08, p < 0,001$ , CFI = 0,918, TLI = 0,902, RMSEA = 0,058, lo que indica que la relación estructural entre las variables, tanto en el modelo de medición como en el modelo completo, es aceptable. Un análisis preliminar mostró altas correlaciones entre algunos de los ítems de las escalas de Apoyo de los Compañeros y Apoyo de los Profesores, por lo que se integraron covarianzas entre los errores de dichos ítems en el modelo. Así, en el caso del apoyo de alumnos se agregó la covarianza entre los ítems AC1 y AC2, que muestran una alta correlación ( $r = 0,33, p < 0,001$ ); ambos ítems se refieren a la percepción de que los compañeros prestan apoyo y gustan de compartir tiempo juntos. Por su parte, en la escala de Apoyo de Profesores las covarianzas se agregaron entre los ítems AP3 y AP4 ( $r = 0,53, p < 0,001$ ), que se refieren a la disponibilidad de los docentes para hablar de los problemas con los estudiantes; AP5 y AP6 ( $r = 0,47, p < 0,001$ ), referidos a la confianza y apreciación positiva de la relación con sus docentes; AP7 y AP8 ( $r = 0,60, p < 0,001$ ), que indican la valoración de una preocupación activa de los docentes por los estudiantes y el buen trato hacia ellos; y AP11 y AP12 ( $r = 0,48, p < 0,001$ ), que se refieren al monitoreo y manejo de situaciones de violencia en los recreos por parte de los docentes (ver el Anexo para consultar los ítems de cada escala). Lo anterior indica también que la estructura de ambas escalas es oblicua.

La relación entre la variable independiente, victimización de pares, y la variable apoyo de compañeros muestra un coeficiente inverso,  $\beta = -0,31, p < 0,001$ , lo que sugiere que aquellos estudiantes que reportan mayor victimización de sus pares tienden a percibir menos apoyo por parte de estos, lo que puede explicarse dado que la fuente de victimización son los mismos pares. De modo similar, la variable dependiente muestra una relación inversa con apoyo social de profesores,  $\beta = -0,25, p < 0,001$ , lo que sugiere que los estudiantes que reportan más victimización de sus pares tienden a percibir menos apoyo por parte de los profesores en la escuela.

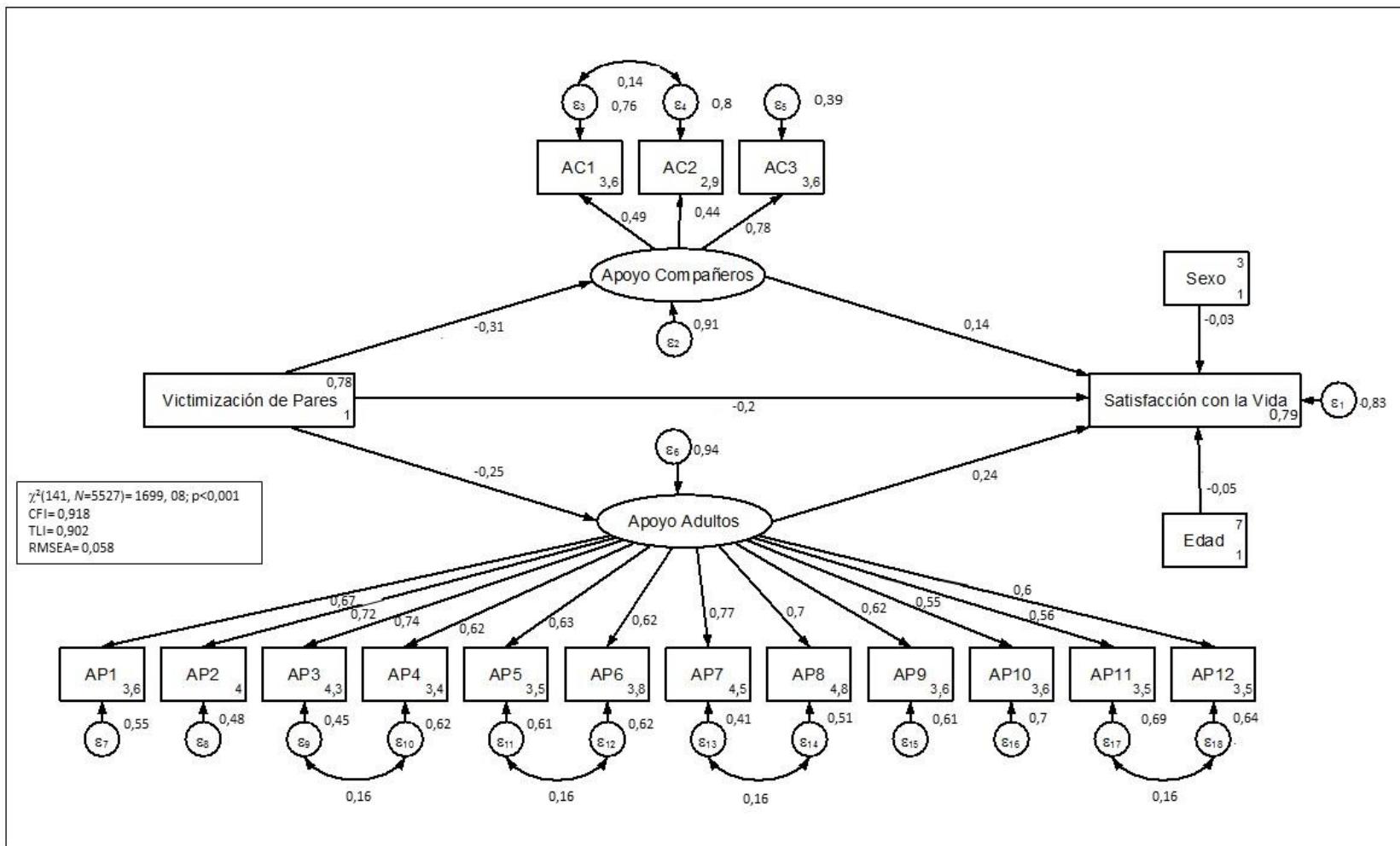


Figura 1. Coeficientes estandarizados en el modelo propuesto. Las variables latentes se muestran en elipses y las variables observadas se muestran en rectángulos. Todos los coeficientes son significativos con  $p < 0,05$ . Sexo: 1 = hombre; 2 = mujer. AC1 a AC3 son los correspondientes ítems de la Escala de Apoyo de Compañeros; AP1 a AP12 son los correspondientes ítems de la Escala de Apoyo de Profesores.

El apoyo social percibido de compañeros y el apoyo de profesores presentan una relación directa con la variable dependiente,  $\beta = 0,14, p < 0,001$  y  $\beta = 0,24, p < 0,001$ , respectivamente. Cabe señalar que el coeficiente del apoyo social de profesores es mayor respecto del apoyo de los compañeros, sugiriendo que los adultos pueden ser una fuente de apoyo más importante para los estudiantes que sus pares. Finalmente, el efecto de victimización de pares en la satisfacción con la vida muestra un coeficiente inverso,  $\beta = -0,20, p < 0,001$ , es decir, en concordancia con la literatura, las agresiones de los pares tienen un efecto directo y muy relevante en la satisfacción con la vida de estos.

Al analizar la relación directa entre la victimización de pares y satisfacción con la vida, el coeficiente estandarizado es  $\beta = -0,30, p < 0,001$ , el que se reduce al considerar la influencia de las variables de apoyo social.

Las variables de control, sexo y edad, muestran coeficientes de regresión estandarizados muy bajos,  $\beta = -0,03, p = 0,040$  y  $\beta = -0,05, p < 0,001$ , respectivamente, mostrando que su efecto en el modelo es mínimo.

Dado lo anterior, el análisis sugiere que los factores relativos al apoyo social que los estudiantes perciben son un factor mediador que reduce los efectos negativos de las victimizaciones que estos reportan. Asimismo, los datos muestran que el apoyo que los profesores puedan prestar es de suma importancia para los estudiantes y que su influencia sobre la asociación victimización de pares-satisfacción con la vida es mayor que el efecto que ejerce el apoyo social de los compañeros sobre la misma asociación.

## Discusión

Los resultados presentados confirman la hipótesis en la población estudiada de que el apoyo social percibido por parte de pares y profesores en la escuela tiene un efecto mediador frente a situaciones relativas a victimizaciones por parte de los pares. Si bien existe una relación entre la victimización reportada por los estudiantes y su percepción de satisfacción con la vida, las variables mediadoras reducen las consecuencias negativas de dicha relación. Lo anterior se condice con los resultados reportados en la literatura que señalan la relación entre victimización entre pares y satisfacción con la vida y cómo el apoyo social percibido por los estudiantes puede constituirse en una herramienta protectora frente a situaciones de violencia (Flaspohler et al., 2009).

Los resultados de este estudio revelan dos asuntos fundamentales. Primero, que el apoyo social que los estudiantes informan recibir tanto de sus profesores como de sus compañeros contribuye a disminuir el efecto negativo que la victimización de pares tiene sobre la satisfacción con la vida de los estudiantes. Segundo, que este efecto es mayor respecto del apoyo social de profesores que del apoyo de los compañeros. Así, los resultados sugieren que los adultos, particularmente los profesores, pueden ser una fuente de apoyo mucho más importante para los estudiantes que sus pares para aplacar los efectos negativos de la victimización entre escolares. Estos resultados pueden considerarse una puerta de entrada importante para reconocer y discutir los cambios en los roles adultos, en especial en las nuevas formas de relaciones entre profesores y estudiantes, que son necesarios incorporar y desarrollar para que las comunidades escolares apoyen los procesos de convivencia escolar.

Al respecto, cabe profundizar en dos aspectos relevantes sobre el apoyo de los profesores en la escuela. La primera guarda relación con la contradicción que surge con resultados previos en la literatura, dado que varios autores han señalado que los profesores aparecen como fuentes de apoyo fundamental frente a situaciones de violencia (Cava, 2011; Flaspohler et al., 2009). En contraposición, los resultados de este estudio sugieren que mientras más agresiones reportan los estudiantes menor es el apoyo social percibido de sus profesores. De hecho, estos análisis sugieren que los estudiantes que reportan más victimizaciones de sus pares tienden a percibir menos apoyo por parte de los profesores en la escuela, contradiciendo los hallazgos de Flaspohler et al. (2009), quienes señalan que los estudiantes que reportan más victimizaciones por parte de sus pares percibirían mayor apoyo por parte de sus docentes. Esto puede estar relacionado con la forma en que las comunidades educativas reaccionan a estos hechos, que son particulares del contexto chileno, cuyas interacciones entre adultos, niños/as y jóvenes son atravesadas por elementos culturales, tales como la presencia de relaciones de poder (García & Madriaza, 2005), la externalización de la responsabilidad frente al estudiante que manifiesta violencia (López et al., 2012), un aparente foco en el agresor (Carrasco et al., 2012, 2014; Magendzo et al., 2013) y la existencia de reglamentos de convivencia escolar que ofrecen un contexto de violencia simbólica, al protocolizar las formas de castigo y exclusión más que las formas de diálogo y reparación formativa (Carrasco Aguilar et al., 2014). En este sentido, tal como muestran Casas, Ahumada,

Ramos, Guajardo y Contreras (2008) y el Fondo de las Naciones Unidas Para la Infancia (2011), los reglamentos de convivencia escolar de Chile se destacan como aquellos que más infringen los derechos del niño y la niña. Sumado a lo anterior, para Bourdieu y Passeron (1964/2002), la escuela impondría su propio sistema normativo y de valores a través de formas sutiles de violencia, lo que denominan como *violencia simbólica*. Para Carrasco Aguilar et al. (2014) estos sistemas se visualizan en lo que para las escuelas son sus sistemas normativos, es decir, los reglamentos internos de convivencia escolar.

En segundo lugar, el apoyo de los profesores muestra un coeficiente mayor que el apoyo de compañeros en su relación con la satisfacción con la vida de los estudiantes. Esto coincide con estudios sobre el apoyo social (Flaspohler et al., 2009; Malecki et al., 2008), en el sentido de que en contextos donde existe violencia hacia los estudiantes el apoyo social se percibe deteriorado. Por ello, es relevante destacar el rol que este tipo de variables puede cumplir en la construcción de climas escolares positivos. Bajo ciertas perspectivas, se podría discutir que tal vez esto podría estar vinculado con el retiro o disminución del apoyo social de los profesores cuando se presenta la victimización, lo que en la línea de los argumentos anteriores podría relacionarse con ciertas creencias normativas implícitas dentro de la cultura escolar. Para futuros estudios se sugiere analizar los casos en que sí se presenta el apoyo social de los profesores, con el fin de identificar los recursos con que estos enfrentan la situación de victimización que los hace mantener su apoyo a aquellos estudiantes que comienzan un ciclo continuo de victimizaciones de pares.

En el proceso de implementación de una política y ley de violencia escolar, que se ven tensionadas por paradigmas formativos y punitivos (Carrasco et al., 2012), la consideración del desarrollo de competencias en los docentes para la escucha y contención (Castro Zubizarreta & García-Ruiz, 2013) se presenta como una herramienta de sumo potencial para la disminución de la violencia en la escuela. Las competencias requeridas para ejercer un apoyo social docente que efectivamente permita disminuir los efectos negativos de la victimización entre pares dejan entrever la necesidad de formación continua de los profesores en formación inicial docente y de aquellos en ejercicio (Castro Zubizarreta & García-Ruiz, 2013; Morales et al., 2014). No obstante, y más allá de los espacios formales de formación, los profesionales de la educación (por ejemplo, las duplas psicosociales presentes hoy en muchas escuelas municipales y subvencionadas) y los propios profesores pueden generar espacios de problematización de las creencias compartidas que pueden estar naturalizándose al interior de las comunidades escolares (Tijmes, 2012) y, que al hacerlo, sostienen y perpetúan mecanismos y códigos que luego son empleados en el contexto escolar sin mayor conciencia de que aquello está ocurriendo.

Tal como plantean diversos investigadores (Atienza et al., 2000; Chavarría & Barra, 2014; Diener, 1994; Martínez Antón et al., 2007; Martínez Ferrer et al., 2011, 2012; Oyanedel et al., 2014; Seals & Young, 2003), el apoyo percibido de los profesores y de los propios pares es importante en el nivel de satisfacción con la vida de los estudiantes. El hecho de que el efecto sea mayor respecto del apoyo de los profesores pone en el centro el papel de la interacción pedagógica, así como la figura del profesor. Esta aparece como primordial, no solo para los procesos curriculares de enseñanza y aprendizaje, sino en el apoyo social que pueden brindar a los alumnos, algo que ya ha sido relevado por diversos estudios (Calero, Choi & Waisgrais, 2010; Escudero Muñoz, 2011; Escudero Muñoz, González González & Martínez Domínguez, 2009; Ferrada & Flecha, 2008; García Cabrero, Loredo Enríquez & Carranza Peña, 2008). En este estudio se avanzó en el conocimiento, al ubicar y especificar en esta relación cómo estos/as niños/as evalúan su propia vida. En este sentido, la interacción profesor-alumno, en primer lugar, y la interacción entre pares, en segundo lugar, tendría un impacto importante en la autopercepción positiva o negativa del destino de la vida de estos/as niños/as.

Considerando la importante relación entre ambas fuentes de apoyo social percibido, es relevante considerar el valor de intervenciones positivas orientadas a la construcción de más y mejores redes de apoyo, por sobre intervenciones más punitivas. En este sentido, las intervenciones debiesen priorizar la capacidad de escucha de los profesores (Castro Zubizarreta & García-Ruiz, 2013) y compañeros de curso, así como la capacidad de defender activamente a la víctima bajo una posición de *upstander* (testigo que interviene en favor de la víctima), en contraposición a una posición de *bystander* (testigo pasivo que no interviene) que elude el conflicto y termina siendo cómplice de la violencia al silenciarla (Sapon-Shevin, 2010). El silencio y el “no hacer nada” no necesariamente reflejan desinterés en la situación de victimización; puede ocurrir que los testigos de la victimización entre pares, sean estos profesores o estudiantes, no saben qué hacer o bien temen las consecuencias sociales de implicarse activamente en la situación de victimización al denunciar al agresor y/o defender a la víctima.

Entonces, es necesario seguir profundizando en qué significa y cómo se despliega en la práctica escolar cotidiana concreta el apoyo social de profesores. Tal como muestra el modelo de Flaspohler et al. (2009), es el apoyo social ofrecido tanto por profesores como por estudiantes lo que media de forma efectiva en la calidad de vida. Sin embargo, aún se sabe poco acerca de cómo se expresa y cómo se puede desarrollar dicho apoyo social. De momento, es posible concluir que, independientemente de los actores y variables comprometidas, lo relevante en este tipo de intervenciones es la promoción de un clima permanente de escucha y cercanía, así como de relaciones cooperativas, en la escuela y en el aula. Estas intervenciones focalizadas en la promoción del apoyo social traerían importantes y positivas consecuencias para los estudiantes en términos de los efectos inmediatos de la violencia en la escuela y beneficios para su bienestar y salud mental (Ben-Ari & Gil, 2004; Flaspohler et al., 2009; Galanaki et al., 2008).

Cabe señalar, también, la importancia de los tipos de apoyo social percibido y en cómo desarrollarlos. Nuevos estudios en esta línea debiesen profundizar en las formas en que este apoyo se presenta en el contexto escolar y sus efectos sobre la satisfacción con la vida de los estudiantes y otras variables vitales de interés, de tal modo de presentar a los establecimientos educacionales orientaciones más específicas para abordar la victimización entre pares y promover una convivencia escolar positiva.

Finalmente, entre las limitaciones de este estudio, es necesario mencionar que, si bien se trata de una muestra censal amplia sobre 5.000 casos, los datos fueron recogidos solo en una comuna. Entonces, es importante tener en consideración que puede haber factores de orden político o administrativo que influyan en los resultados, por ejemplo, las estrategias de gestión de la convivencia escolar, el rol docente y los apoyos psicosociales, entre otros. Por lo mismo, es importante replicar este estudio en otras comunas, comparando los efectos de las variables mediadoras.

## Referencias

- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I. & García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12, 314-316.
- Avendaño Monje, M. J. & Barra Almagá, E. (2008). Autoeficacia, apoyo social y calidad de vida en adolescentes con enfermedades crónicas. *Terapia Psicológica*, 26, 165-172. doi:10.4067/S0718-48082008000200002
- Avilés Martínez, J. M. (2009). Victimización percibida y bullying: factores diferenciales entre víctimas. *Boletín de Psicología*, 95, 7-28. Extraído de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N95-1.pdf>
- Barrera Jr., M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures, and models. *American Journal of Community Psychology*, 14, 413-445. doi:10.1007/BF00922627
- Battistich, V., Schaps, E. & Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students' "connectedness" to school and social adjustment during middle school. *The Journal of Primary Prevention*, 24, 243-262. doi:10.1023/B:JOPP.0000018048.38517.cd
- Ben-Ari, A. & Gil, S. (2004). Well-being among minority students: The role of perceived social support. *Journal of Social Work*, 4, 215-225. doi:10.1177/1468017304045510
- Benbenishty, R. & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York, NY: Oxford University Press.
- Benson, P. L. & Scales, P. C. (2009). The definition and preliminary measurement of thriving in adolescence. *The Journal of Positive Psychology*, 4, 85-104. doi:10.1080/17439760802399240
- Berger, C. & Lisboa, C. (2009). *Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Bokhorst, C. L., Sumter, S. R. & Westenberg, P. M. (2010). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive? *Social Development*, 19, 417-426. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00540.x
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K. & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal*, 323, 480-484. doi:10.1136/bmj.323.7311.480
- Boulton, M. J. & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329. doi:10.1111/j.2044-835X.1994.tb00637.x
- Bourdieu, P. & Passeron, J. -C. (1964/2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura* (M. Mayer, Trad.; Título original: Les héritiers : Les étudiants et la culture). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Byrne, B. M. (2010). Structural equation models: The basics. En B. M. Byrne, *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2<sup>a</sup> ed., pp. 3-15). New York, NY: Routledge.
- Calero, J., Choi, Á. & Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación de España, N° Extraordinario*, 225-256.
- Carrasco, C., López, V. & Estay, C. (2012). Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 11(2), 31-55. doi:10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-228
- Carrasco Aguilar, C., Álvarez González, J. P., Asún Salazar, D., Baltar de Andrade, M. J., Bustos Raggi, C., Ortiz Mallegas, S. ... Verdejo Valenzuela, T. (2014). Violencia de reglamento: análisis de los reglamentos de convivencia escolar en dos escuelas con alto nivel de violencia reportada de estudiantes a profesores de la Región de Valparaíso, Chile. *Revista Estudios Cotidianos*, 2, 117-137. Extraído de <http://www.estudioscotidianos.com/index.php/estudioscotidianos1/article/view/51>

- Casas, L., Ahumada, C., Ramos, L. & Guajardo, A. (2008). La convivencia escolar, componente indispensable del derecho a la educación. Estudio de reglamentos escolares. *Justicia y Derechos del Niño*, 10, 317-339.
- Castro Zubizarreta, A. & García-Ruiz, R. (2013). La visión del profesorado de educación infantil y primaria de Cantabria sobre la participación y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad escolar. *Aula Abierta*, 41(1), 73-84.
- Cava, M. J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20, 183-192. doi:10.5093/in2011v20n2a6
- Cava, M. J., Musitu, G., Buelga, S. & Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 156-165. doi:10.1017/S1138741600003747
- Chavarria, M. P. & Barra, E. (2014). Satisfacción vital en adolescentes: relación con la autoeficacia y el apoyo social percibido. *Terapia Psicológica*, 32, 41-46. doi:10.4067/S0718-48082014000100004
- Chen, J. -K. & Wei, H. -S. (2011a). The impact of school violence on self-esteem and depression among Taiwanese junior high school students. *Social Indicators Research*, 100, 479-498. doi:10.1007/s11205-010-9625-4
- Chen, J. -K. & Wei, H. -S. (2011b). Student victimization by teachers in Taiwan: Prevalence and associations. *Child Abuse & Neglect*, 35, 382-390. doi:10.1016/j.chab.2011.01.009
- Chen, J. -K. & Wei, H. -S. (2013). School violence, social support and psychological health among Taiwanese junior high school students. *Child Abuse & Neglect*, 37, 252-262. doi:10.1016/j.chab.2013.01.001
- Chile, Ministerio de Educación (2002). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago, Chile: Autor, Unidad de Apoyo a la Transversalidad.
- Chile, Ministerio de Educación (2011a). *Encuesta Nacional Prevención, Agresión y Acoso Escolar: 8º básico. SIMCE 2011*. Santiago, Chile: Autor. Extraído de [http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201207301558020.Encuesta\\_nacional\\_prevencion\\_agresion\\_acosoescolar\\_2011.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201207301558020.Encuesta_nacional_prevencion_agresion_acosoescolar_2011.pdf)
- Chile, Ministerio de Educación (2011b, Septiembre). *Ley 20.536 sobre violencia escolar*. Santiago, Chile: Autor. Extraído de [http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201109221119290.ley\\_violencia\\_escolar.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201109221119290.ley_violencia_escolar.pdf)
- Chile, Ministerio de Educación (2011c). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago, Chile: Autor, Unidad de Transversalidad Educativa.
- Chile, Ministerio del Interior (2009). *Tercera Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar*. Santiago, Chile: Autor/Adimark. Extraído de [http://www.seguridadpublica.gov.cl/filesapp/presentacion\\_violencia\\_escolar\\_2009\\_web.pdf](http://www.seguridadpublica.gov.cl/filesapp/presentacion_violencia_escolar_2009_web.pdf)
- Chile, Ministerio del Interior & Ministerio de Educación (2005). *Principales resultados del estudio nacional de violencia en el ámbito escolar*. Santiago, Chile: Autores. Extraído de [http://www.seguridadciudadana.gob.cl/filesapp/pres\\_ppt.pdf](http://www.seguridadciudadana.gob.cl/filesapp/pres_ppt.pdf)
- Clara, I. P., Cox, B. J., Enns, M. W., Murray, L. T. & Torgrud, L. J. (2003). Confirmatory factor analysis of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support in clinically distressed and student samples. *Journal of Personality Assessment*, 81, 265-270. doi:10.1207/S15327752JPA8103\_09
- Davidson, L. M. & Demaray, M. K. (2007). Social support as a moderator between victimization and internalizing-externalizing distress from bullying. *School Psychology Review*, 36, 383-405. doi:10.1016/j.sbpspro.2014.12.412
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006 (nuevo estudio y actualización del informe 2000)*. Madrid, España: Autor.
- Demaray, M. K. & Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39, 305-316. doi:10.1002/pits.10018
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157. doi:10.1007/BF01207052
- Escudero Muñoz, J. M. (2011). Dilemas éticos de la profesión docente. *Participación Educativa (Primera Época)*, 16, 93-102.
- Escudero Muñoz, J. M., González González, M. T. & Martínez Domínguez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64. Extraído de <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>
- Ferrada, D. & Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 41-61. doi:10.4067/S0718-07052008000100003
- Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E. & Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*, 46, 636-649. doi:10.1002/pits.20404
- Fondo de las Naciones Unidas Para la Infancia (2011). *Construcción de una caja de herramientas y análisis de legislación y políticas públicas para la protección de los niños, niñas y adolescentes contra todo tipo de violencias en las escuelas*. Santiago, Chile: Autor. Extraído de [http://www.unicef.org/lac/Toolkit\\_violencia\\_CASTELLANO.pdf](http://www.unicef.org/lac/Toolkit_violencia_CASTELLANO.pdf)
- Fox, C. L. & Boulton, M. J. (2006). Friendship as a moderator of the relationship between social skills problems and peer victimisation. *Aggressive Behavior*, 32, 110-121. doi:10.1002/ab.20114
- Galanaki, E. P., Polychronopoulou, S. A. & Babalis, T. K. (2008). Loneliness and social dissatisfaction among behaviourally at-risk children. *School Psychology International*, 29, 214-229. doi:10.1177/0143034308090061
- García Cabrero, B., Loredo Enríquez, J. & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(Número Especial), 1-15. Extraído de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412008000300006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006)
- García, M. & Madriaza, P. (2005). Sentido y sinsentido de la violencia escolar: análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos. *Psykhe*, 14(1), 165-180. doi:10.4067/S0718-22282005000100013
- García Ruiz, A. & Castro Guio, M. D. (2013). La formación inicial de los profesores de ciencias en secundaria basada en la autorregulación y la investigación. En S. Castillo Arredondo (Coord.), *Reflexiones, análisis y propuestas sobre la formación del profesorado de educación secundaria* (Vol. I, pp. 201-204). Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Extraído de [https://congresoproyadosecundaria.files.wordpress.com/2014/01/volumen2\\_refanpro\\_1.pdf](https://congresoproyadosecundaria.files.wordpress.com/2014/01/volumen2_refanpro_1.pdf)
- Gladstone, G. L., Parker, G. B. & Malhi, G. S. (2006). Do bullied children become anxious and depressed adults? A cross-sectional investigation of the correlates of bullying and anxious depression. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 194, 201-208. doi:10.1097/01.nmd.0000202491.99719.c3
- Gracia, E., Herrero, J. & Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. Barcelona, España: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Graham, S. & Bellmore, A. D. (2007). Peer victimization and mental health during early adolescence. *Theory Into Practice*, 46, 138-146. doi:10.1080/00405840701233081

- Guerra, C., Álvarez-García, D., Dobarro, A., Núñez, J. C., Castro, L. & Vargas, J. (2011). Violencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Valparaíso (Chile): comparación con una muestra española. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2, 75-98.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1999). *Ánalisis multivariante* (5<sup>a</sup> ed.). Madrid, España: Prentice Hall Iberia.
- Hernández, R. Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4<sup>a</sup> ed.). México DF, México: McGraw Hill.
- Hombrados Mendieta, M. I. & Castro Travé, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología*, 29, 108-122. doi:10.6018/analesps.29.1.123311
- Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (2005). *Primer estudio nacional de convivencia escolar: la opinión de estudiantes y docentes 2005*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Extraído de [http://www.idea-educa.cl/descargas/convivencia\\_escolar.pdf](http://www.idea-educa.cl/descargas/convivencia_escolar.pdf)
- Kristensen, S. M. & Smith, P. K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 479-488. doi:10.1046/j.1467-9450.2003.00369.x
- Lin, N. (1986). Conceptualizing social support. En N. Lin, A. Dean & W. Ensel (Eds.), *Social support, life events, and depression* (pp. 17-30). New York, NY: Academic Press.
- López, M. & Filsecker, M. (2001). *Manifestaciones de violencia y agresividad en la escuela: estudio comparativo en tres realidades geográficas distintas*. Santiago, Chile: International Council on Education for Teaching.
- López, V., Bilbao, M. Á. & Rodríguez, J. I. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11, 91-101. Extraído de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/1002>
- López Leiva, V., Ascorra Costa, P., Bilbao, M. Á., Carrasco Aguilar, C., Morales, M., Villalobos, B. & Ayala del Castillo, Á. (2013). Monitorear la convivencia escolar para fortalecer (no disminuir) las capacidades de las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 201-219. Extraído de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2/art11.pdf>
- MacDonald, J. M., Piquero, A. R., Valois, R. F. & Zullig, K. J. (2005). The relationship between life satisfaction, risk-taking behaviors, and youth violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 20, 1495-1518. doi:10.1177/0886260505278718
- Madriaza, P. & García, M. (2005). Resultados descriptivos de estudio internacional sobre violencia y convivencia escolar en estudiantes de enseñanza media de la ciudad de Santiago de Chile. En Instituto de Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile & Fundación Paz Ciudadana, *Segundo Simposio Nacional de Investigación Sobre Violencia y Delincuencia* (pp. 197-211). Santiago, Chile: Editores. Extraído de <http://www.pazciudadana.cl/wp-content/uploads/2006/08/segundo-simposio-2005.pdf>
- Magendzo, A. & Donoso, P. (Eds.) (2000). *“Cuando a uno lo molestan...”: un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago, Chile: LOM/Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- Magendzo, A., Toledo, M. I. & Gutiérrez, V. (2013). Descripción y análisis de la Ley Sobre Violencia Escolar (Nº 20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 377-391. doi:10.4067/S0718-07052013000100022
- Malecki, C. K. & Demaray, M. K. (2006). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. *School Psychology Quarterly*, 21, 375-395. doi:10.1037/h0084129
- Malecki, C. K., Demaray, M. K. & Davison, L. M. (2008). The relationship among social support, victimization, and student adjustment in a predominantly Latino sample. *Journal of School Violence*, 7(4), 48-71. doi:10.1080/15388220801973847
- Martínez Antón, M., Buelga Vázquez, S. & Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38, 293-303.
- Martínez Ferrer, B., Moreno Ruiz, D., Amador, L. V. & Orford, J. (2011). School victimization among adolescents. An analysis from an ecological perspective. *Psychosocial Intervention*, 20, 149-160. doi:10.5093/in2011v20n2a3
- Martínez Ferrer, B., Povedano Díaz, A., Amador Muñoz, L. V. & Moreno Ruiz, D. (2012). Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género. *Anales de Psicología*, 28, 875-882. doi:10.6018/analesps.28.3.156121
- Méndez, P. & Barra, E. (2008). Apoyo social percibido en adolescentes infractores de ley y no infractores. *Psykhe*, 17(1), 59-64. doi:10.4067/S0718-22282008000100006
- Morales, M., López, V., Bilbao, M. Á., Villalobos, B., Oyarzún, D., Olavarría, D. ... Ascorra, P. (2014). El papel mediador de la capacitación docente en el manejo de la violencia escolar sobre el bienestar social de profesores. *Terapia Psicológica*, 32, 217-226. doi:10.4067/S0718-48082014000300004
- Morales Pinochet, M., Álvarez, J. P., Ayala del Castillo, A., Ascorra Costa, P., Bilbao, M. Á., Carrasco Aguilar ... Villalobos Parada, B. (2014). Violencia escolar a profesores: conductas de victimización reportadas por docentes de enseñanza básica. *Estudios Cotidianos*, 2, 91-116.
- Moreno Ruiz, D., Estévez López, E., Murgui Pérez, S. & Musitu Ochoa, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 123-136.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. & Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia: un modelo de análisis e intervención psicosocial*. Madrid, España: Síntesis.
- Musitu, G. & Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12, 179-192.
- Navarro Navarro, L. H. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Chile. En M. Abramovay (Ed.), *Violencia na escola: América Latina e Caribe* [Violencia en la escuela: América Latina y el Caribe] (pp. 209-247). Brasilia, Brasil: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, Reino Unido: Blackwell.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 9-33). New York, NY: Routledge.
- Oyanedel, J. C., Alfaro, J., Varela, J. & Torres, J. (2014). *¿Qué afecta el bienestar subjetivo y la calidad de vida de las niñas y niños chilenos? Resultados de la Encuesta Internacional Sobre Bienestar Subjetivo Infantil*. Santiago, Chile: Universidad de Santiago de Chile/Universidad del Desarrollo.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (1978/2009). *Desarrollo humano* (11<sup>a</sup> ed.) (J. Dávila & M. Ortiz, Trads.; Título original: *Human development*). México DF, México: McGraw Hill.
- Páramo, M. Á. (2011). Factores de riesgo y factores de protección en la adolescencia: análisis de contenido a través de grupos de discusión. *Terapia Psicológica*, 29, 85-95. doi:10.4067/S0718-48082011000100009

- Parra, Á., Oliva, A. & Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35, 331-346.
- Potocnjak, M., Berger, C. & Tomicic, T. (2011). Una aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos: perspectiva adolescente de los factores interviniéntes. *Psykhe*, 20(2), 39-52. doi:10.4067/S0718-22282011000200004
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57-68. doi:10.1006/jado.1999.0289
- Rigby, K. & Slee, P. (1999). Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully-victim problems, and perceived social support. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 29, 119-130. doi:10.1111/j.1943-278X.1999.tb01050.x
- Rosario, M., Salzinger, S., Feldman, R. S. & Ng-Mak, D. S. (2008). Intervening processes between youths' exposure to community violence and internalizing symptoms over time: The roles of social support and coping. *American Journal of Community Psychology*, 41, 43-62. doi:10.1007/s10464-007-9147-7
- Salmivalli, C. & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self-and peer-perceptions. *Child Development*, 76, 1161-1171. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00841.x-i1
- Sapon-Shevin, M. (2010). *Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classrooms communities* (2<sup>a</sup> ed.). New York, NY: Corwin.
- Seals, D. & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.
- Seeds, P. M., Harkness, K. L. & Quilty, L. C. (2010). Parental maltreatment, bullying, and adolescent depression: Evidence for the mediating role of perceived social support. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39, 681-692. doi:10.1080/15374416.2010.501289
- Seligson, J. L., Huebner, E. S. & Valois, R. F. (2003). Preliminary validation of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, 61, 121-145. doi:10.1023/A:1021326822957
- Somech, A. & Oplatka, I. (2009). Coping with school violence through the lens of teachers' role breadth: The impact of participative management and job autonomy. *Educational Administration Quarterly*, 45, 424-449. doi:10.1177/0013161X09334278
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357-385. doi:10.3102/0034654313483907
- Tijmes, C. (2012). Violencia y clima escolar en establecimientos educacionales en contextos de alta vulnerabilidad social de Santiago de Chile. *Psykhe*, 21(2), 105-117. doi:10.7764/psykhe.21.2.548
- Villalobos, B., Carrasco, C., López, V., Bilbao, M. A., Morales, M., Ortiz, S. ... Ayala del Castillo, A. (2014). Inclusión y violencia: prevalencia de victimización entre pares en estudiantes que participan en programas de integración escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 161-178.
- Villalobos-Parada, B., López, V., Bilbao, M. Carrasco Aguilar, C., Ascorra, P., Morales, M. ... Ortiz, S. (2015). Victimización del personal de la escuela hacia estudiantes referidos a proyectos de integración escolar. *Psychology, Society, & Education*, 7, 133-152.
- Visconti, K. J. & Troop-Gordon, W. (2010). Prospective relations between children's responses to peer victimization and their socioemotional adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 261-272. doi:10.1016/j.appdev.2010.05.003
- Zhang, P., Roberts, R. E., Liu, Z., Meng, X., Tang, J., Sun, L. & Yu, Y. (2012). Hostility, physical aggression and trait anger as predictors for suicidal behavior in Chinese adolescents: A school-based study. *PloS ONE*, 7(2), artículo e31044. doi:10.1371/journal.pone.0031044

## Anexo

### Escalas Aplicadas en el Estudio

<i>Escala : Apoyo de Compañeros</i>	
AC1	Los estudiantes de mi escuela disfrutan pasar el tiempo juntos.
AC2	La mayoría de los estudiantes de mi escuela son atentos y quieren ayudar.
AC3	Otros estudiantes me aceptan tal como soy.
<i>Escala: Apoyo de Profesores</i>	
AP1	Cuando me quejo de alguien que me está haciendo daño, los profesores me ayudan.
AP2	Cuando los estudiantes tienen una emergencia (o un problema serio), un adulto siempre está allí para ayudar.
AP3	Cuando lo necesito, puedo hablar con un profesor en mi escuela.
AP4	Cuando tengo problemas personales, puedo hablar con un profesor en mi escuela.
AP5	Tengo confianza en la mayoría de los adultos de mi escuela.
AP6	Mi relación con mis profesores es buena y cercana.
AP7	Los profesores de mi escuela se preocupan por los estudiantes.
AP8	Por lo general, mis profesores se esfuerzan por favorecer el buen trato y la buena convivencia escolar.
AP9	Las reglas de conducta en mi escuela se aplican de manera adecuada y justa.
AP10	Esta escuela informa claramente a los alumnos qué pasa si rompen las reglas de la escuela.
AP11	Generalmente en los recreos hay profesores afuera asegurando que no haya violencia.
AP12	Los adultos y profesores de esta escuela tienen éxito en manejar la violencia durante los recreos.

<i>Escala: Victimización entre pares</i>	
V1	Un estudiante te insultó o dijo malas palabras de ti o tu familia.
V2	Un estudiante te humilló o hizo sentir mal.
V3	Un estudiante se burló de ti por tu color de piel, origen, religión u otra característica.
V4	Un estudiante de esta escuela amenazó que te haría daño dentro o fuera de la escuela.
V5	Fuiste chantajeado/a bajo amenazas por otro estudiante (por dinero, comida o para que guardaras silencio).
V6	Un estudiante dijo malas cosas de ti a otros.
V7	Un estudiante te insultó o te humilló camino a la escuela, en el transporte escolar o en la micro.
V8	Un estudiante publicó tu foto en internet o por celular para hacerte daño.
V9	Recibiste mensajes de insulto o burlas por internet o por celular de parte de otro estudiante.
V10	Recibiste amenazas de otro estudiante por internet o por celular.
V11	Faltaste a la escuela porque tenías miedo de que alguien te haría daño en la escuela o camino a ella.
V12	Un estudiante te agarró o te empujó a propósito.
V13	Un estudiante que quería hacerte daño te pateó, te golpeó o te dio una cachetada.
V14	Un estudiante te dio una fuerte golpiza.
V15	Te metiste en una pelea, te hicieron daño y tuviste que recibir atención médica.
V16	Un estudiante te amenazó con un cuchillo o elemento punzante y tú viste este cuchillo o elemento.
V17	Un estudiante te pateó o te golpeó para hacerte daño camino a la escuela, en el transporte escolar o en la micro.
V18	Un estudiante utilizó una piedra u objeto para hacerte daño (frutas, elásticos, etc.).
V19	Estudiantes te robaron tus objetos personales o útiles escolares.
V20	Estudiantes te destruyeron o rompieron tus cosas personales a propósito.
V21	Un estudiante trató de convencer a otros para perjudicarte/aislarte.
V22	Otros estudiantes no te invitaron a sus fiestas de cumpleaños u otras actividades para hacerte sentir mal.
V23	Estudiantes te perjudicaron/aislaron y no querían hablar o jugar contigo.
V24	Un/una estudiante trató de besarte cuando no querías.
V25	Un/una estudiante fotografó o grabó partes de tu cuerpo y las subió a la web o al celular sin que tú quisieras.
V26	Un/una estudiante te sacó o trató de sacarte la ropa (por razones sexuales).
V27	Un/una estudiante te tocó o trató de tocarte de una manera sexual sin que tú quisieras.
V28	Un/una estudiante te envió imágenes sexuales por internet o celular sin que tú quisieras.
<i>Escala: Satisfacción con la Vida</i>	
S1	Yo describiría mi satisfacción con mi vida familiar como...
S2	Yo describiría mi satisfacción con mis amistades como...
S3	Yo describiría mi satisfacción con la experiencia en la escuela como...
S4	Yo describiría mi satisfacción con mis notas como...
S5	Yo describiría mi satisfacción conmigo mismo como...
S6	Yo describiría mi satisfacción con el lugar donde vivo como...
S7	Yo describiría mi satisfacción con la vida en general como...

Fecha de recepción: Febrero de 2015.

Fecha de aceptación: Mayo de 2016.