

Número 5

Mayo 2016

Mauricio Apablaza

Mauricio Bravo

Hugo Contreras

Centro de Políticas Públicas,

Facultad de Gobierno

Universidad del Desarrollo

Violencia, *bullying* y confianza cómo factores de la adaptación escolar

Resumen

Esta investigación da cuenta de los resultados del “Estudio de Violencia Escolar, Niveles de Adaptación y Confianza”, utilizando información de alumnos y alumnas entre sexto y octavo básico de establecimientos educacionales de las regiones Metropolitana y del Biobío. A partir de un modelo econométrico de Mínimos Cuadrados, se observa que los contextos de violencia y *bullying* están relacionados negativamente con los niveles de adaptabilidad escolar (Motivación, Autoestima, Autocontrol y Conductas Pro-Sociales).

1. Antecedentes

Dan Olweus (1989) afirma que “un alumno está siendo maltratado o victimizado cuando él o ella ha estado expuesto repetidamente, y a lo largo del tiempo, a acciones negativas de otro estudiante o un grupo de ellos”. Por tanto, Olweus define tres características del *bullying*: intencionalidad, persistencia en el tiempo y abuso de poder. Lamentablemente, el *bullying* ha contado tradicionalmente con un alto grado de tolerancia social, toda vez que se le suele considerar parte de la convivencia "normal" entre los jóvenes escolares (Gomez Nashiki, 2005). Esta tolerancia al maltrato escolar podría impactar negativamente en la instalación de climas escolares más respetuosos y disciplinados.

Del Rey y Ortega (2006) destacan interesantes contribuciones para la comprensión del fenómeno: la ley del silencio y la ley del dominio-sumisión (Ortega 1998a). Según Ortega, estas dos leyes son las que posibilitan que el *bullying* se mantenga. Por un lado, las personas implicadas, directa o indirectamente, tienden a mantener en silencio lo que está sucediendo, lo que dificulta que deje de ocurrir; y, por otro lado, las personas implicadas directamente mantienen un vínculo por el cual uno aprende a dominar y otro, y a este último a ser sumiso a esta dominación (Del Rey, Ortega 2006).

En este contexto, es relevante analizar aquellas variables explicativas de conductas violentas en la escuela y la existencia de los roles antes descritos. Por una parte, diversos estudios analizan la relación o incidencia de la familia como un factor explicativo, constatando su influencia en la aparición de conductas problemáticas o violentas (Dekovic, Wissink y Meijer, 2004). Otros autores agrupan los factores de riesgo en tres ámbitos: personales, familiares y escolares (Henoa, 2005; Verlinde et al., 2000).

Entre los factores de riesgo personales que incentivarían conductas agresivas se describen características como la sociabilidad o la impulsividad (Brier, 1995; Farrington,

2005) Un bajo nivel de autocontrol sería altamente incidente en un débil desarrollo de la empatía, factor central en la problemática del *bullying*, disminuyendo las conductas prosociales. Adicionalmente, Shetgiri (2013) señala que los factores de riesgo que pueden inducir a un adolescente a ser agresor son: menor edad; género masculino; presencia de depresión; problemas de salud mental; problemas del desarrollo/emocionales o conductuales; bajo rendimiento académico o baja motivación escolar; uso de sustancias; exposición a violencia doméstica o abuso infantil; raza afroamericana o latina (en Estados Unidos) y altos niveles de agresividad en la niñez.

Los factores de riesgo de ser agresor asociados a la familia son abordados por Ramos (2013), quien encontró una asociación con las siguientes conductas: carencia de afecto, apoyo e implicación de los padres; permisividad y tolerancia de la conducta agresiva del hijo; disciplina inconsistente, inefectiva y demasiado laxa o demasiado severa; estilo parental autoritario y uso excesivo del castigo; problemas de comunicación familiar; conflictos frecuentes entre cónyuges; utilización de la violencia en el hogar para resolver los conflictos familiares; problemas psicológicos y conductuales en los padres; rechazo parental y hostilidad hacia el hijo; falta de control o control inconsistente de la conducta de los hijos e interacciones agresivas entre los hermanos.

En relación a los factores de riesgo personales que aumentan la victimización por *bullying*, Shetgiri (2013) establece los siguientes: ser físicamente más débil; baja autoestima; autopercepción negativa; bajas competencias sociales o bajas conductas prosociales; conductas internalizadoras (depresión, ansiedad); apego inseguro madre-hijo; madres sobreprotectoras; parentalidad intrusiva o coercitiva y abuso infantil. Povedano, Hendry, Ramos y Varela (2011) analizaron las relaciones entre la percepción del clima familiar, la autoestima y satisfacción con la vida con los niveles de victimización escolar. Los

resultados del análisis, basado en ecuaciones estructurales, muestran que la percepción del clima familiar, la autoestima y la satisfacción con la vida se relacionan de forma significativa y negativa con la victimización escolar.

Junto con lo anterior, otros estudios (Henry, Guerra, Huesmman, Tolan, Van Acker y Eron, 2000) señalan ciertas características propias de los centros escolares que podrían fomentar conductas agresivas, tales como, la masificación de estudiantes en las aulas, la carencia de normas de comportamiento claras para los alumnos y la orientación autoritaria versus democrática del profesorado.

Asimismo, existen variados estudios que documentan hallazgos sobre prácticas internas de la escuela que desincentivarían la aparición de maltrato entre escolares. Por ejemplo, Guil & Mestre (2004) constataron que si los docentes promueven relaciones interpersonales significativas, aumentan las conductas prosociales (trabajo colaborativo, empatía, entre otros) y la motivación escolar.

Adicionalmente, Verlinde, Hersen y Thomas (2000) observaron que profesores que promovían la disciplina en el aula y conductas prosociales, reducían la tasa de agresión de sus alumnos en los niveles superiores, es decir, disminuirían el *bullying* y violencia escolar.

Potocnjak, Berger y Tomicic (2011) confirman la importancia del desarrollo de relaciones positivas con los padres u otras figuras significativas, como los profesores, que disminuirían el riesgo de ocurrencia de violencia al interior de los colegios. “La responsabilidad de los adultos es proveer un contexto favorecedor para la construcción de identidad, a través de vínculos estables y amorosos, los cuales deben ir acompañados de una visión e interés real por las necesidades de los adolescentes”. Chaux (2011) menciona que los estudiantes le asignan gran significancia al rol de los diversos actores educativos. Con respecto a los profesores, los jóvenes señalan que la autoridad y afecto son

indispensables. Baumrind (1973) y Hughes (2002) indican que los estilos docentes que combinan autoridad con afecto están asociados con un mejor desarrollo emocional, social y académico.

Por tanto, Dreikurs (1972) en Fernández (1998) mantiene que el profesor, con el propósito de reducir conductas violentas a pesar de las condiciones adversas, debería establecer relaciones de confianza, aunque estas puedan estar sujetas a la decepción. En estos casos se debería buscar las cualidades positivas que tiene el alumno y promover su autoestima, puesto que si es capaz de valorarse a sí mismo tendrá menos necesidad de molestar a los demás.

En este contexto, ¿qué entendemos por “relaciones de confianza”? La confianza interpersonal es una dimensión del “Capital Social”, entendiendo éste último como una realidad emergente de la interacción de los individuos en una red, cuyo propósito es resolver problemas de acción colectiva en la producción de bienes colectivos (Coleman 1988). Luego, para Coleman un grupo de personas cuyos miembros confían unos de otros tienen mayor capacidad de alcanzar objetivos comunes, que aquellos que confían menos (Dussaillant; Guzmán 2015). Así, la confianza interpersonal se transformaría en un factor protector de la violencia escolar. Adicionalmente, Dussaillant y Guzmán afirman que el cumplimiento de normas, es decir, el grado de fiabilidad, genera condiciones de certeza respecto de lo que hacen otros, lo que incentiva la confianza interpersonal y a responder recíprocamente en el cumplimiento de normas sociales informales.

Por su parte, Ferguson (2006) señala que existe considerable evidencia empírica que permite concluir que existe un impacto positivo del capital social sobre el bienestar de los niños y jóvenes, particularmente, en lo que respecta a su desempeño educacional.

Sin embargo, las investigaciones no solo encuentran impactos positivos a nivel cognitivo, sino también en formación valórica. En general, el concepto de capital social y, por tanto, de confianza interpersonal, plantea ineludiblemente cuestiones relativas a los factores que posibilitan su emergencia y los mecanismos a través del cuales se expresa. Ello nos deriva a cuestiones sobre compromiso cívico (*civil engagement*) y el rol de ciertas normas y reglas de convivencia, que posibilita ambientes más “confortables” (Dussailant; Guzmán 2015). En contextos de alta violencia escolar existiría baja cooperación, gatillada por la alta desconfianza existente. Dussailant y Guzmán (2015) señalan que un resultado emergente del éxito o fracaso en la cooperación es el nivel de confianza, ella se transmite a los individuos, pero también ellos la depositan en el grupo, lo que significa que ésta es un resultado y una condición.

Por tanto, escuelas que disminuyen la violencia escolar deberían, entre otras actividades, cultivar la confianza de la comunidad en la escuela (UNESCO, 2009). Cox, Meza y Zamora (2015) desarrollan una interesante investigación sobre la autoridad de los profesores chilenos. Se levantó información a través de un cuestionario aplicado a 936 estudiantes secundarios de la ciudad de Santiago. Frente a la pregunta ¿el profesor más obedecido se parece a un? El 43% de los encuestados lo reconoce como “un experto”; 16,2% como “un líder”; 14,8% como “un juez” y 12,3% como “un amigo”; Por su parte, los alumnos señalan que el profesor más obedecido “Sabe lo que enseña”; es “Respetuoso” “Un buen ejemplo”; “Preciso”, “Claro”, “Carácter fuerte”; “Buena onda” y “Justo”.

Todas estas cualidades que atribuyen los alumnos a los profesores a los que más obedecen tienen una fuerte base en la credibilidad o confianza que éste les reporta. Autoridad y confianza están íntimamente relacionadas y la autoridad basada en la confianza disminuiría la violencia escolar.

Se considera entonces que el clima escolar es positivo cuando el alumno se siente cómodo, valorado y aceptado en un ambiente fundamentado en el apoyo, la confianza y el respeto mutuo entre profesorado y alumnos y entre iguales (Moos, 1974). Por tanto, y siguiendo a Yoneyama y Rigby (2006), los dos principales elementos que constituyen el clima escolar son: la calidad de la relación profesor-alumno y la calidad de la interacción entre compañeros (Ruiz, López, Pérez & Ochoa 2009).

Las obras citadas en este apartado han tratado de descifrar el fenómeno del *bullying* e identifican los factores de riesgo para agresores y víctimas a nivel personal, familiar y escolar. Junto con lo anterior, se profundiza en la confianza en la escuela, principalmente en el profesor, como un factor preventivo de la violencia escolar.

1.1. Objetivos

El objetivo general de este estudio es determinar si ambientes de violencia y *bullying*, así como la falta de confianza, influyen en los niveles de adaptación escolar de alumnos y alumnas. Los objetivos específicos son:

1. Describir los niveles de adaptación de alumnos y alumnas en cuatro dimensiones: Actitud/Motivación, Autocontrol y Autonomía; Conductas Pro-sociales; Autoconcepto y Autoestima.
2. Describir los niveles de confianza de alumnos y alumnas hacia sus padres y autoridades educacionales.
3. Relacionar los niveles de adaptación de alumnos y alumnas con un contexto de violencia y *bullying*.

2. Método

Utilizando una batería psicopedagógica elaborada por Instituto de Orientación Psicológica Asociados EOS¹, se evaluaron niveles de adaptación escolar en cuatro dimensiones: Actitud/Motivación, Autocontrol y Autonomía; Conductas Pro-Sociales; Auto-Concepto y Autoestima. En la Tabla 1 se presenta una descripción de dichas dimensiones.

Tabla 1: Variables de resultado.

Dimensión	Definición
Actitud y Motivación	Percepción de las tareas escolares y sobre el grado de atracción y rechazo frente a ellas
Autocontrol y Autonomía	Percepción de sí mismo en relación a posibles dificultades
Conductas Pro-Sociales	Disposición a la interacción cooperativa y de ayuda con sus iguales
Auto-Concepto y Autoestima	Modo que se percibe a sí mismo, incluyendo aspectos de autoestima

El análisis se realizó a partir de los resultados de una encuesta autoaplicada, en el mes de junio del año 2014, a 1.117 estudiantes de sexto, séptimo y octavo básico de establecimientos municipales de la Región Metropolitana y del Biobío

El cuestionario aplicado es una adaptación y validación del Cuestionario de Maltrato entre Iguales por Abuso de Poder, elaborado por el equipo de investigación del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, de la Universidad Autónoma de Madrid. Este cuestionario fue validado en Chile por el equipo del Centro de Estudios

¹ Vidal, J., Manjón, D. Batería Psicopedagógica Pg. 57. ISBN Batería: 978-84-9727-099-1- ISBN Manual: 978-84-9727-106-6

Evolutivos e Intervención en el Niño (CEEIN) de la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo (Lecannelier, Formas, Obrador, Merino & Fuenzalida, 2004).

Para determinar si un ambiente de violencia y *bullying*, los déficits en confianza (en la familia, compañeros, profesores y autoridades), y otras variables escolares y personales de los menores influyen en los niveles de adaptación escolar de alumnos y alumnas, se utilizó la técnica de regresión lineal múltiple, utilizando el método de mínimos cuadrados. La regresión múltiple nos permite averiguar cómo se asocian dichas variables, de manera simultánea, en la Motivación, Autocontrol, Conductas Pro-Sociales, y Autoestima de los menores.

La literatura reconoce la endogeneidad de las variables en estudio, especialmente, entre confianza, violencia y niveles de adaptabilidad. El presente trabajo no tiene por objetivo demostrar causalidad entre dichas variables sino que la relación existente en los casos analizados. Futuras investigaciones utilizando información de datos de panel puede ayudar a esclarecer dicha relación.

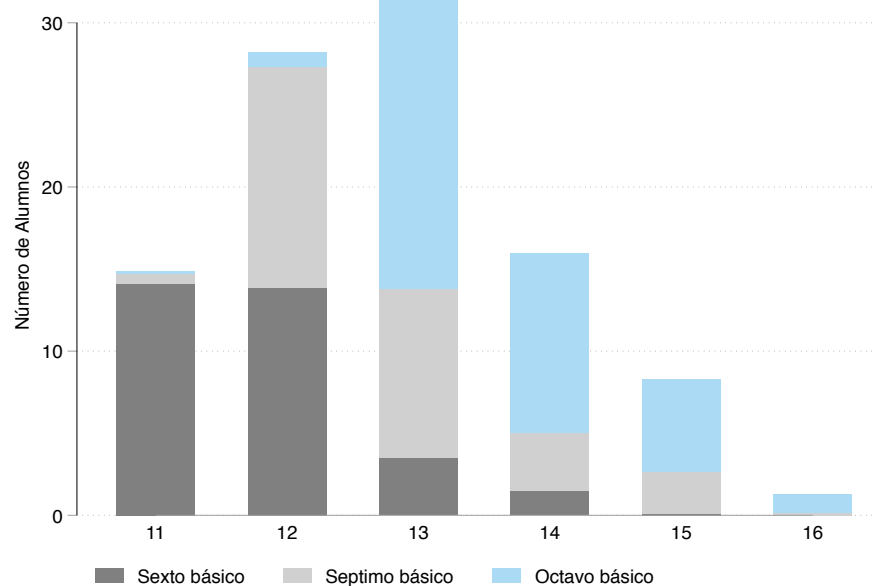
3. Resultados y discusión

La Figura 1 muestra la distribución de alumnos por curso y edad. La edad promedio de los encuestados de sexto básico es 11,8 años, de séptimo es 12,8 y de octavo es 13,8. Cabe destacar que el 46,43% de la muestra son mujeres.

Los niveles de adaptación escolar de los estudiantes en las cuatro dimensiones evaluadas Actitud/Motivación, Autocontrol y Autonomía; Conductas Pro-sociales; Auto-concepto y Autoestima se presentan en la Tabla 2 y la Figura 2.

Cabe destacar que las variables de Autocontrol y Autonomía presentan valores promedio más altos que Conductas Pro-sociales y Autoestima, independientemente del subgrupo analizado. Las Conductas Pro-Sociales de las mujeres son significativamente más altas que las de los hombres, y estos últimos tienen un nivel de Autoestima y Auto-Concepto significativamente superior que ellas. Se observan también diferencias entre cursos en Motivación y Autocontrol. Estas variables presentan reducciones significativas en octavo básico, comparado con sexto.

Figura 1: Número de alumnos por nivel y edad.



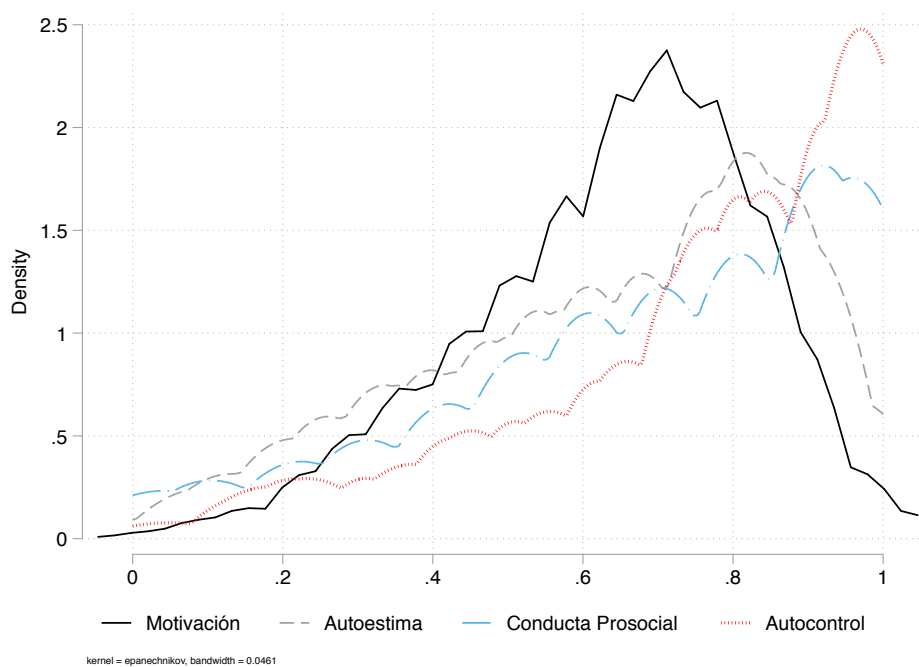
Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2: Niveles de Adaptación por género y nivel.

Dimensión	Total	Hombre	Mujer	6 básico	7 básico	8 básico
Actitud y Motivación	63,80%	62,70%	64,90%	65,50%	64,50%	61,70%
Autocontrol y Autonomía	77,60%	76,80%	78,40%	81,10%	78,90%	73,50%
Conductas Pro-sociales	71,00%	67,50%	74,70%	73,00%	68,90%	71,30%
Auto-concepto y Autoestima	63,90%	65,80%	61,80%	63,10%	64,40%	64,50%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 2: Frecuencia por Nivel de Adaptación.



Fuente: Elaboración propia.

Adicionalmente, se crearon indicadores para evaluar la presencia de *bullying* y violencia percibida por cada estudiante. Se define como *bullying* la presencia de agresiones verbales repetidas en el tiempo que atenten contra el bienestar del estudiante, como, por ejemplo, insultos, utilización de sobrenombres y amenazas. En cambio, se define como violencia la presencia de acciones violentas tales como robos, agresiones sexuales y golpes.

El 63,35% de los alumnos encuestados reporta no estar en un contexto de violencia o *bullying*. Un 33,85% ha estado expuesto a *bullying* y un 13,33% a violencia. Un 11,52% de los estudiantes reconoce un contexto de violencia y *bullying* al mismo tiempo.

Finalmente, la Tabla 3 presenta los niveles de confianza de los estudiantes encuestados. Los estudiantes reportan una confianza en su madre que es significativamente la más alta. A esta la sigue la confianza en el padre. Dentro del establecimiento, el profesor jefe es el que genera más confianza, seguido por el director. Los menores niveles de confianza son para los compañeros y el inspector del nivel.

Tabla 3: Niveles de confianza por subgrupo

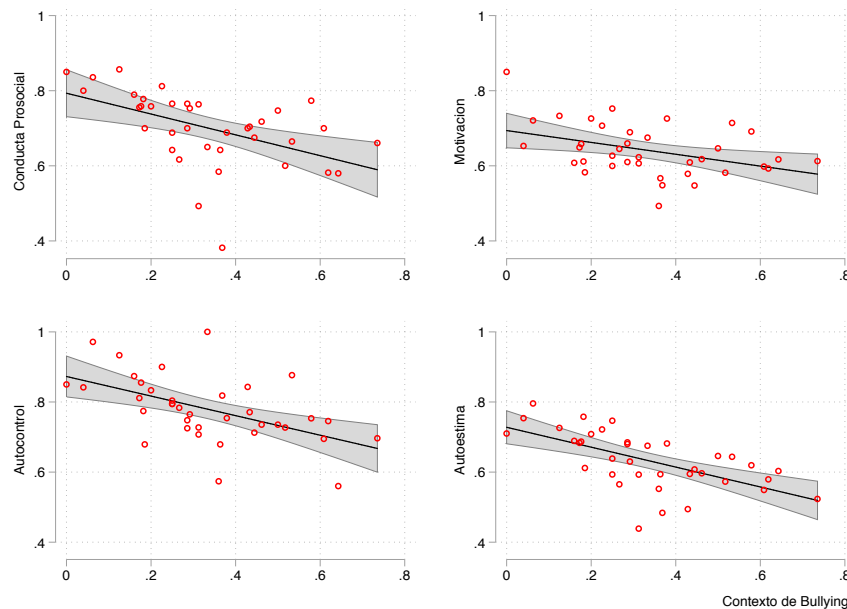
Confianza en	Total	Hombre	Mujer	6 básico	7 básico	8 básico
Padre	76,20%	86,20%	65,20%	81,80%	76,30%	71,10%
Madre	84,80%	90,20%	78,80%	86,50%	86,60%	81,60%
Profesores	38,70%	44,50%	32,30%	42,10%	41,00%	33,70%
Profesor Jefe	51,50%	56,50%	46,10%	58,80%	52,10%	45,00%
Compañeros	33,50%	36,40%	30,40%	39,40%	31,90%	29,50%
Inspector	33,60%	38,70%	28,00%	37,10%	33,80%	30,90%
Director	42,90%	48,60%	36,70%	49,50%	42,60%	37,70%

Fuente: Elaboración propia.

La Figura 3 relaciona los niveles de adaptación escolar, en sus cuatro dimensiones, y el contexto de *bullying*. De acuerdo a esta, la presencia de *bullying* en un curso parece

estar relacionada con los niveles de adaptación escolar. La correlación entre la presencia de *bullying* o violencia en todos los casos es significativa al 1% excepto entre el contexto de *bullying* y el nivel de Autocontrol.

Figura 1: Relación Niveles de Adaptación y contexto de bullying.

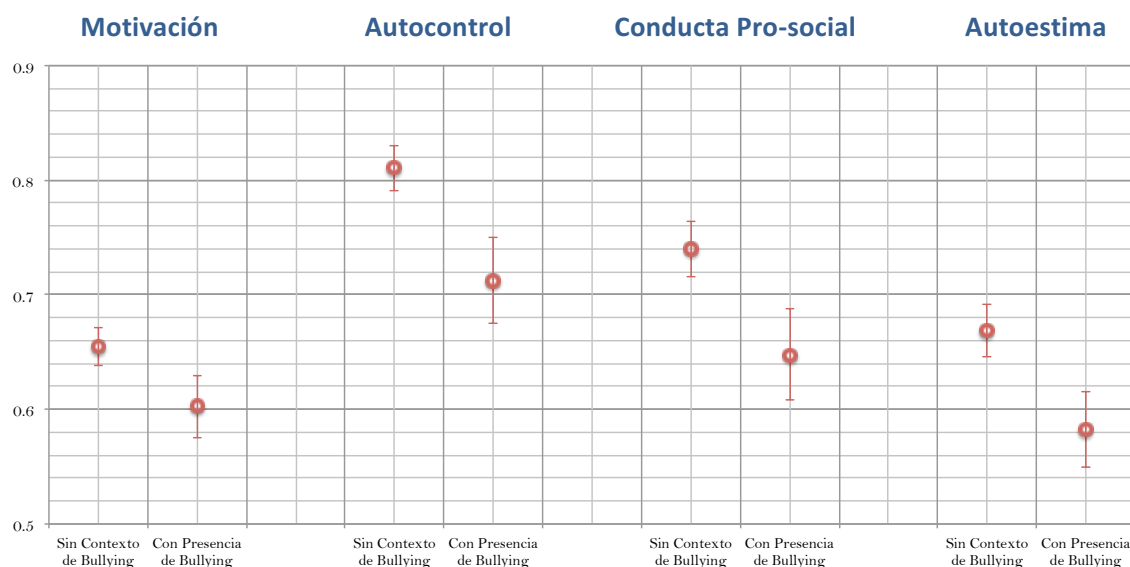


Fuente: Elaboración propia.

Más aun, los test de medias siguieren que los niveles de Motivación, Autocontrol, Conductas Pro-Sociales y Autoestima son significativamente más bajos ($p < 0,01\%$) entre los alumnos que se identifican dentro de un contexto de *bullying*, tal como lo muestra la Figura 4. Esta situación se repite al analizar el contexto de violencia donde, nuevamente, los alumnos logran significativamente menores niveles de adaptación escolar.

Finalmente, y para analizar el fenómeno en su conjunto, en la Tabla 4 se presenta el modelamiento econométrico. Cabe señalar que se utilizaron variables binarias a nivel de escuela (*school dummies*) para controlar por cualquier efecto a ese nivel.

Figura 2: Nivel de adaptación promedio de acuerdo al presencia o ausencia de *bullying*.



Fuente: Elaboración propia.

A partir de la Tabla 4 observamos una asociación ser significativa (y negativa) entre la edad y el Autocontrol independientemente de la especificación utilizada. Esta relación no se replica para las otras variables de adaptabilidad escolar. Los hombres en general tienen peores niveles de adaptación que las mujeres excepto en el caso de la variable Autoestima. Sin embargo, estos resultados no son significativos en todos los casos. Finalmente, la pertenencia a la región metropolitana se asocia negativamente a los niveles de adaptación.

Tabla 4: Resultados modelamiento econométrica.

Variable	Motivación		Autocontrol		Conducta Pro-social		Autoestima	
Edad	-0,003 (-0,47)	0,000 (-0,04)	-0,024** (-3,08)	-0,019* (-2,43)	-0,004 (-0,40)	0,005 (-0,54)	0,009 (-1,11)	0,014 (-1,78)
Hombre	-0,026 (-1,76)	-0,055*** (-3,56)	-0,022 (-1,21)	-0,049* (-2,54)	-0,075*** (-3,49)	-0,117*** (-5,46)	0,040* (-2,07)	0,001 (-0,05)
Región Metropolitana	-0,038* (-2,35)	-0,026 (-1,60)	-0,036 (-1,77)	-0,020 (-0,96)	-0,053* (-2,26)	-0,032 (-1,42)	-0,064** (-3,05)	-0,052* (-2,53)
Contexto de Bullying	-0,068 (-1,25)	-0,049 (-0,84)	0,003 (-0,05)	-0,001 (-0,01)	-0,152 (-1,94)	-0,080 (-1,00)	-0,294*** (-4,16)	-0,198** (-2,73)
Contexto de Violencia	-0,029 (-1,55)	-0,006 (-0,35)	-0,074** (-3,17)	-0,067** (-2,80)	-0,077** (-2,86)	-0,040 (-1,55)	-0,0556* (-2,28)	-0,017 (-0,73)
Contexto de Bullying y Violencia	-0,071** (-2,83)	-0,058* (-2,26)	-0,108*** (-3,39)	-0,112*** (-3,45)	-0,091* (-2,49)	-0,056 (-1,59)	-0,126*** (-3,84)	-0,089** (-2,76)
Confianza en el Padre		0,028 (-1,31)		0,044 (-1,6)		0,026 (-0,89)		0,041 (-1,52)
Confianza en la madre		0,061* (-2,44)		0,060 (-1,91)		0,064 (-1,86)		0,092** (-2,94)
Confianza en Profesores		0,053* (-2,42)		0,009 (-0,36)		0,067* (-2,2)		0,032 (-1,17)
Confianza en el Profesor Jefe		0,021 (-0,98)		0,017 (-0,62)		0,043 (-1,45)		0,057* (-2,12)
Confianza en Compañeros		0,020 (-1,17)		-0,008 (-0,39)		0,087*** (-3,6)		0,087*** (-3,97)
Confianza en el Inspector		0,004 (-0,16)		-0,000 (-0,02)		0,028 (-0,92)		0,022 (-0,79)
Confianza en el director		-0,001 (-0,05)		0,019 (-0,65)		0,015 (-0,46)		-0,017 (-0,58)
Constante	0,718*** (-8,92)	0,566*** (-6,65)	1,140*** (-11,34)	0,989*** (-9,2)	0,841*** (-7,26)	0,564*** (-4,79)	0,557*** (-5,34)	0,306** (-2,86)
Observaciones	610	574	610	574	610	574	610	574
R ²	0,036	0,12	0,061	0,099	0,057	0,189	0,083	0,205

***Significativo al 1%, **Significativo al 5%, *Significativo al 10%.

Fuente: Elaboración propia.

Los niveles de *bullying* y violencia fueron clasificados en 4 grupos. El nivel base (no reportado) corresponde a los individuos que no han detectado *bullying* ni violencia en sus cursos. El primer nivel reportado muestra los individuos que reconocieron únicamente la presencia de *bullying*. El segundo nivel solo la presencia de violencia. Finalmente, el último grupo captura aquellos individuos que reportan *bullying* y violencia de manera simultánea.

Los resultados del análisis indican que un contexto de *bullying* afecta negativa y significativamente la Autoestima de los individuos independientemente de otras variables. La Autoestima es resistente a la introducción de las variables de confianza en la familia y la comunidad escolar. A pesar que los coeficientes son también negativos para las otras dimensiones de la adaptación escolar, los resultados no son significativos.

Por otro lado, el contexto de violencia se asocia negativamente con los niveles de autocontrol, independientemente de la especificación. En el caso de la Conducta Pro-social y autoestima, la significancia se diluye al incluir información sobre los niveles de confianza de los individuos.

La inclusión de variables de confianza familiar, principalmente en la madre, captura la relevancia de la autoestima y la motivación. Por su parte, la confianza en la clase (compañeros, profesores y profesor jefe) afecta positivamente la conducta Pro-social.

Finalmente, el contexto de *bullying* y violencia se asocia significativa y negativamente a las variables de adaptabilidad escolar, con la excepción de la conducta Pro-Social. En este último caso, la introducción de la confianza en la administración del colegio (inspector y director) reduce la significancia de la asociación.

4. Conclusiones

Si bien los conceptos de violencia y *bullying* pueden asociarse o considerarse semejantes, son variables de contexto que afectan de manera diferente el comportamiento de los alumnos y alumnas. Los análisis aquí realizados muestran una asociación entre el contexto de *bullying* y la adaptabilidad escolar que se manifestaría principalmente en la dimensión asociada a Autoestima de los menores. Por otro lado, los resultados indican que un ambiente de violencia se asocia a la adaptabilidad en sus dimensiones de Autocontrol y Conductas Pro-Sociales. Ahora, las situaciones en las que la violencia y el *bullying* coexisten están asociadas negativamente los cuatro niveles de adaptación escolar evaluados (Autoestima, Autocontrol, Motivación y Conducta Pro-Social).

Los niveles de adaptación están relacionados en general con la confianza en miembros de la familia o del establecimiento con la excepción del Autocontrol. Por ejemplo, la motivación aparece positiva y significativamente asociada a la confianza en la madre y en los profesores, y la Conducta Pro-Social con la confianza en los profesores y en los compañeros. Y la Autoestima aparece asociada significativamente con la confianza que tiene el estudiante en la madre, en el profesor jefe y en sus pares.

5. Bibliografía

Chaux, E. (2011). Múltiples Perspectivas Sobre un Problema Complejo: Comentarios Sobre Cinco Investigaciones en Violencia Escolar. Universidad de Los Andes, Colombia.

Coleman, J. (1988). "Social Capital in the Creation of Human Capital." *American Journal of Sociology*, 94: S95-S120.

Debarbieux, E. (1997). La violencia en la escuela francesa : análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de educación*, 313, 79-93

Dekovic, M., Wissink, I.B. y Meijer, A.M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.

Del Rey R., Ortega R. (2006). Violencia Escolar: Claves para Comprenderla y Afrontarla. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla; Departamento de Psicología. Universidad de Córdoba.

Fernández, I. (1998). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Madrid: Narcea.

Gomez Nashiki, A. (2005), "Violencia e institution educativa", *Revista Mexicana de Investigation Educativa*, vol. 10, num. 26, pp. 693-718.

Guil, R., & Mestre J. (2004). Violencia escolar: su relación con las actitudes sociales del alumnado y el clima social del aula. *Revista electrónica Iberoamericana de psicología social* 2.

Dussillant, F., & Guzman, E. (2015). Algunas Notas sobre el Significado e Investigación en Capital Social. Universidad del Desarrollo, Chile.

Henry, D., Guerra, N., Huesmman, R., Tolan, P., VanAcker, R. y Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28 (1), 59-81.

Henao, J. (2005). La prevención temprana de la violencia: una revisión de programas y modalidades de intervención. *Universitas Psychologica*, 4(2), 161-177

Moos RH (1974). *The Social Climate Scales: An Overview*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Olweus, D. Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: Definition and measurements. En M. Klein (Ed.). *Cross-national research in self-reported crime and delinquency*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer, 1989.

Ortega, R. Agresividad, indisciplina y violencia entre iguales. En R. Ortega y colb. *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía, 1998 a.

Ortega, R.; Mora-Merchán, J. A. *Violencia Escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum, 2000.

Ruiz, D. M., López, E. E., Pérez, S. M., & Ochoa, G. M. (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(1), 123-136.

Potocnjak, M., Berger, C., & Tomicic T. (2011). Una aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos: perspectiva adolescente de los factores intervinientes. *Revista Psykhe* (volumen 20, Número 2, noviembre 2011; Escuela de Psicología UC.

Povedano A., Hendry L., Ramos M. & Varela R. (2011). School Victimization: Family Environment, Self-esteem, and Life Satisfaction from a Gender Perspective. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, Spain & University of Glamorgan, UK.

Ramos, M. J. (2008). Violencia y victimización en adolescentes escolares. Tesis doctoral. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla.

Shetgiri R. Bullying and victimization among children. Adv. Pediatr.2013; 60(1):33-51 Adv.Pediatr. Author manuscript; available in PMC 2014 July 12. 5. Horton P. School Bullying and Social and Moral Orders. Children & Society, Vol 25,(2011)p 268-277

UNESCO (2009). Poner Fin a la Violencia en la Escuela: Guía para los Docentes.

Verlinde, S., Hersen, M. & Thomas, J. (2000). Risk factors in school shootings. Clinical Psychology Review, 20 (1), 3-56.

Yoneyama S y Rigby K (2006). Bully/victim students and classroom climate. Youth Studies Australia, 25, 34-41.

Zamora-Poblete, G., Meza-Pardo, M., & Cox-Vial, P. (2015). ¿De dónde surge la autoridad de los profesores chilenos? Análisis desde las perspectivas de los estudiantes. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 7(15), 63-80.