

BULLYING Y CLIMA ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE 2° AÑO MEDIO EN CHILE (2012-2022)

Gabriel Ugarte¹ , Sebastián Izquierdo² 

RESUMEN

La violencia escolar es una preocupación creciente en la sociedad, con impactos negativos en el bienestar y desarrollo académico y social de las y los estudiantes. En Chile existe una falta de mediciones sistemáticas en torno a la violencia escolar y los factores que la influyen, como el clima escolar. Este estudio analiza la evolución de la victimización en 2° año medio entre 2012 y 2022, utilizando datos cuantitativos obtenidos a partir de encuestas censales nacionales. Los resultados muestran un aumento de la victimización frecuente del 11% al 19%, con una tendencia que se intensifica en el período posterior a la pandemia. Las agresiones verbales y sociales son las más prevalentes y han mostrado mayor crecimiento. Además, se identifican tendencias distintas según sexo y características del establecimiento educacional. Para la intervención se establecieron dos grupos de escuelas prioritarias: aquellas con niveles consistentemente altos de victimización y las que han mostrado un incremento alarmante en los últimos años. El deterioro del clima escolar acompaña este fenómeno, reflejado en una menor participación estudiantil, pérdida del sentido de pertenencia y un aumento en el sentimiento de temor por parte de las y los alumnos. Estos hallazgos subrayan la necesidad de políticas educativas focalizadas que fortalezcan el clima escolar, promoviendo entornos más seguros e inclusivos para sus estudiantes.

Conceptos clave: acoso escolar, bullying, clima escolar, datos Simce, victimización escolar.

BULLYING AND SCHOOL CLIMATE AMONG 10TH-GRADE STUDENTS IN CHILE (2012-2022)

ABSTRACT

School violence is a growing concern in society, with negative impacts on students' well-being and academic and social development. In Chile, there is a lack of systematic measurements of school violence and the factors influencing it, such as school climate. This study analyzes the evolution of victimization among 10th-grade students between 2012 and 2022, using quantitative data obtained from national census surveys. The results show an increase in frequent victimization from 11% to 19%, a trend that intensified in the post-pandemic period. Verbal and social aggression are the most prevalent and have shown the greatest growth. Additionally, distinct trends are identified based on sex and school characteristics. Two priority groups of schools for intervention were identified: those with consistently high levels of victimization and those that have shown an alarming increase in recent years. The deterioration of school climate

1 Centro de Estudios Públicos, Santiago, Chile. Contacto: gugarte@cepchile.cl

2 Centro de Estudios Públicos, Santiago, Chile. Contacto: sizquierdo@cepchile.cl

accompanies this phenomenon, reflected in decreased student participation, loss of sense of belonging, and increased feelings of fear among students. These findings underscore the need for targeted educational policies that strengthen school climate, promoting safer and more inclusive environments for students.

Key Concepts: Bullying, School Climate, Simce Data, School Victimization.

Introducción

La violencia escolar ha sido un tema de creciente preocupación tanto en Chile como a nivel internacional. En los últimos años, la agresión en el entorno educativo ha emergido como una de las temáticas más urgentes, siendo identificada por la ciudadanía como uno de los problemas más importantes que enfrentan las escuelas del país (Centro de Estudios Públicos [CEP], 2024). Este fenómeno no solo afecta la calidad de la educación, sino que también compromete directamente el bienestar y el desarrollo de las y los estudiantes.

La victimización en el entorno escolar conlleva consecuencias profundas y de largo plazo en la vida escolar. Al respecto, diversos estudios han demostrado que quienes son víctimas de violencia escolar presentan una mayor probabilidad de abandonar el sistema educativo, así como un deterioro en su salud mental, manifestando síntomas de depresión, ansiedad e incrementando conductas de riesgo (Amsalu & Belay, 2024; Arseneault, 2018; Berkowitz et al., 2017; Capp et al., 2017). Estos efectos no solo impactan en el bienestar inmediato de las y los estudiantes, sino que también repercuten negativamente en su desempeño académico y social a futuro, limitando sus oportunidades de desarrollo.

En el contexto chileno, el estudio de la victimización escolar cobra especial relevancia debido a la falta de instrumentos adecuados que permitan medir de manera precisa y sistemática los niveles de violencia en los establecimientos educativos. Si bien la Encuesta Nacional de Violencia y Acoso Escolar (ENVAE) proporcionó información valiosa hasta 2014, su discontinuación ha dejado un vacío en la medición de este fenómeno. Actualmente, la Agencia de Calidad de la Educación mide algunos aspectos relacionados, sin embargo, estos se presentan de manera agregada, agrupando diversos tipos de violencia en un solo indicador, lo que dificulta un análisis detallado del problema.

Otra limitación importante es la ausencia de mediciones desagregadas respecto del clima escolar. De acuerdo con la teoría ecológica, esta variable constituye un factor crítico que incide directamente en el bienestar y la seguridad de las y los estudiantes. En efecto, un clima escolar positivo caracterizado por ser inclusivo,

seguro y acogedor, puede funcionar como un factor protector frente a la violencia y la victimización. La literatura especializada señala que variables como la percepción de seguridad, el sentido de pertenencia al establecimiento, el apoyo percibido de los adultos dentro de la escuela y el grado de participación escolar son dimensiones clave que pueden contribuir significativamente a la reducción de la violencia escolar (Benbenishty et al., 2023).

Ante esta situación, el presente estudio tuvo como objetivo analizar la evolución de la victimización escolar en estudiantes de 2° año medio en Chile entre 2012 y 2022, focalizándose en su relación con distintas dimensiones del clima escolar. Este análisis buscó responder de manera empírica hasta qué punto las variaciones en los niveles de victimización se correlacionaban con cambios en las dimensiones clave del clima escolar. Además de identificar tendencias generales y diferencias según características demográficas, se pretendía determinar si existían establecimientos que se desviaban del patrón nacional.

Esta investigación aspira a ofrecer un panorama general para la toma de decisiones en el ámbito de las políticas públicas, aspecto crucial para las y los responsables de definir prioridades y asignar recursos de manera eficaz, pues una comprensión más detallada de estas desviaciones permitirá diseñar intervenciones más específicas y efectivas.

El estudio se estructura en cuatro secciones adicionales a esta introducción y se basa en el trabajo de Benbenishty et al. (2023). En la segunda sección se ofrece una revisión de la literatura internacional y nacional acerca de la relación entre clima escolar y victimización, destacando las principales teorías y hallazgos en el área. El tercer bloque describe los datos utilizados, las métricas construidas y los métodos estadísticos empleados para el análisis. En la cuarta sección se presentan los principales resultados, desglosando las tendencias observadas y las diferencias según las características de las y los estudiantes y de los establecimientos. Finalmente, en el último bloque se interpretan los hallazgos, se discuten sus implicaciones para las políticas y prácticas educativas, y se sugieren posibles direcciones para futuras investigaciones.

Revisión de literatura y marco normativo

Diversos autores definen y describen el concepto de *bullying* en función del contexto sociodemográfico y temporal en el que se enmarca³. Sin embargo, existe un consenso general en cuanto a sus características principales: se trata de un comportamiento agresivo que implica un desbalance de poder y que, además, ocurre de manera repetida a lo largo del tiempo (Olweus, 1993).

El bullying se manifiesta en diversas formas que van desde el maltrato físico y verbal hasta el psicológico (Rodríguez et al., 2006). Además, se ha reconocido el acoso indirecto o relacional, donde las tácticas de agresión son más sutiles, como la manipulación de relaciones y la difusión de rumores (Astor et al., 2004). En años recientes, la tecnología ha añadido una nueva dimensión al bullying, con la aparición del ciberbullying, un tipo de acoso que se produce en el ámbito digital. Si bien comparte características con el bullying tradicional, como la agresión y la intención de causar daño, la naturaleza del espacio digital y la durabilidad del contenido online generan dinámicas nuevas y complejas (Carmona-Rojas et al., 2023; Volk et al., 2014).

En Chile, la literatura asociada con la violencia escolar no es particularmente extensa. A mediados de la década de 2000 comenzó a generarse una discusión acerca de la educación en el país, proceso que se enmarcó en los movimientos sociales por la educación de 2006 y 2011. En ese contexto se intensificó el desarrollo de una línea investigativa enfocada en la violencia escolar. Un ejemplo de este interés es el trabajo de García y Madriaza (2006) quienes, empleando un enfoque cualitativo, intentaron identificar factores determinantes de la violencia escolar en el país. Este estudio es significativo a nivel conceptual, ya que los autores entablaron un diálogo con diferentes definiciones de bullying.

Así mismo, dichos autores destacan la falta de consenso en la academia respecto de la definición de violencia escolar y cómo la percepción de las y los estudiantes añade complejidad al fenómeno, ya

3 Para una revisión del término bullying a nivel internacional y nacional ver Izquierdo y Ugarte (2025).

que la violencia escolar suele manifestarse en conflictos físicos, lo que difiere de la definición de bullying, donde hay un desbalance de poder y la víctima no puede defenderse. Estudios nacionales más recientes han ampliado la comprensión de la violencia escolar, con algunos enfoques que la definen intuitivamente como cualquier violencia dentro del espacio educativo (Bravo et al., 2019), mientras que otros, como Cacho-Becerra et al. (2019), se enfocan en desarrollar competencias personales y analizar la reproducción de conductas de maltrato para obtener respeto social. Aunque el bullying no siempre es central en la literatura chilena, algunos estudios han integrado la perspectiva ecológica en su análisis (Carrasco et al., 2022; Varela, 2013).

En el plano normativo chileno, el abordaje del bullying se formalizó con la Ley 20.536 (2011), que modificó la Ley General de Educación (Ley 20.370, 2009) para incorporar la obligación de promover la buena convivencia escolar y prevenir toda forma de violencia física o psicológica. Esta ley define el acoso escolar como

toda acción u omisión constitutiva de agresión u hostigamiento reiterado, realizada fuera o dentro del establecimiento educacional por estudiantes que, en forma individual o colectiva, atenten en contra de otro estudiante, valiéndose para ello de una situación de superioridad o de indefensión del estudiante afectado, que provoque en este último, maltrato, humillación o fundado temor de verse expuesto a un mal de carácter grave, ya sea por medios tecnológicos o cualquier otro medio, tomando en cuenta su edad y condición (Ley 20.536, 2011).

Si bien esto representó un avance al establecer obligaciones de prevención y responsabilidades claras, su desarrollo normativo se inscribe en un proceso más amplio de fortalecimiento institucional, impulsado por la Ley 20.529 (2011), conocida como la Ley del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Esta norma creó la Superintendencia de Educación, con atribuciones para fiscalizar y atender denuncias, lo que en sus inicios acentuó un enfoque sancionatorio. Este énfasis se equilibró con el rol de la Agencia de Calidad de la Educación, que al medir indicadores de convivencia escolar y orientar a los establecimientos buscó promover

un rumbo más formativo y de mejora continua. Además, el marco normativo continúa en evolución y con propuestas de reformas recientes (Boletín 16901-04, 2024) que buscan fortalecer estándares, planes de gestión y perfiles profesionales para la promoción de la convivencia escolar en el país.

El modelo ecológico y la relevancia del clima escolar

El modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner (1992), ampliamente utilizado para estudiar el bullying, ofrece un marco integrador que considera diversos factores asociados con la violencia escolar, describiéndola como una interacción entre varios subsistemas. Este enfoque sugiere que las interacciones en diferentes niveles sociales pueden influir en la perpetuación del bullying:

- En el microsistema las relaciones cercanas y positivas, como las de la familia y la escuela, son claves para reducir el bullying.
- En el mesosistema la colaboración entre la escuela y el hogar desempeña un papel fundamental.
- En el exosistema, factores externos como la política educativa o la violencia en los medios tienen influencia.
- El macrosistema abarca las normas culturales de la sociedad, reflejando cómo se tolera o enfrenta el bullying (Bravo-Sanzana et al., 2022; Espelage, 2014; Hong & Espelage, 2012; Xu et al., 2020).

En este contexto se enmarca el clima escolar, entendido como las normas, valores y perspectivas que configuran una escuela (Wang & Degol, 2016). Desde la perspectiva del enfoque ecológico, el clima escolar es fundamental para comprender cómo el ambiente escolar influye en la violencia a través de distintos niveles de interacción. Según la teoría ecológica de Bronfenbrenner aplicada al bullying, este fenómeno no depende únicamente de características individuales, sino que está inmerso en un contexto más amplio que incluye diversas áreas de interacción (Hong & Espelage, 2012).

En esta línea, Wang y Degol (2016) identifican cuatro dimensiones esenciales para definir el clima escolar. La primera es

el clima académico, que se refiere a cómo la institución promueve los métodos de enseñanza. La segunda es el clima de la comunidad, concerniente a la calidad de las relaciones e interacciones entre los miembros de la escuela. La tercera es el clima de seguridad, que abarca tanto la seguridad física y emocional como los medios a través de los cuales estas se salvaguardan y promueven. Por último, el clima institucional se refiere a la calidad concreta y tangible del entorno, que influye en las experiencias de los participantes dentro de la escuela.

Estas dimensiones del clima escolar tienen conceptualizaciones que, aunque pueden expandir lo previamente mencionado, no lo contradicen necesariamente. Peterson y Skiba (2000) sugieren que el clima escolar refleja tanto sentimientos positivos (comodidad y apoyo) como negativos (preocupación, temor, frustración y soledad) hacia el entorno educativo. También se ha propuesto que corresponde a la atmósfera prevalente en la institución, la cual establece las normas, valores, reglas y estructuras de la escuela en su conjunto (Varela et al., 2020). En cualquier caso, hay consenso en que, independientemente de la conceptualización, el clima escolar tiene efectos directos e indirectos tanto en el aprendizaje como en la presencia o ausencia de episodios violentos y otros comportamientos disruptivos en las escuelas (Boran & Taşkan, 2021; Peterson & Skiba, 2000; Varela et al., 2020; Wang & Degol, 2016).

La literatura indica que variables como la percepción de seguridad, el sentido de pertenencia al establecimiento, el apoyo percibido de los adultos dentro de la escuela y el grado de participación escolar son dimensiones clave que pueden contribuir significativamente a la reducción de la violencia escolar (Benbenishty et al., 2023). Asimismo, se considera que un clima escolar positivo ayuda a reducir las luchas de estatus y, en consecuencia, disminuye la perpetración de bullying, agresión y violencia. Esto se logra al mejorar el apoyo entre compañeros, reducir el rechazo social y fomentar relaciones de cuidado y apoyo (Turanovic et al., 2022).

Peterson y Skiba (2000) sostienen que muchos programas diseñados para prevenir la violencia también pueden reducir la desafectación, el abandono escolar, el abuso de drogas y alcohol, y el bajo rendimiento académico. En otras palabras, fortalecer el

clima escolar puede tener efectos positivos en diversos aspectos de la educación. Por esta razón, programas con distintos enfoques a menudo se centran en la creación de un clima escolar positivo.

Complementariamente, un clima escolar saludable que promueva la seguridad, el respeto mutuo y la participación activa de las y los estudiantes y la comunidad es esencial para reducir el acoso escolar. Los diferentes entornos dentro de la escuela interactúan para influir en el comportamiento estudiantil y en cómo se reacciona ante situaciones de bullying (Hong & Espelage, 2012; Wang & Degol, 2016).

Datos y método

Datos

Este estudio se basa en un diseño de cohortes transversales repetidas a partir de datos censales recogidos anualmente entre 2012 y 2022, lo que permite observar la evolución de la victimización y del clima escolar en estudiantes de 2° año medio en Chile. Los datos empleados en este informe provienen del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce), una evaluación censal estandarizada que se aplica anualmente a estudiantes de distintos niveles en todo el país. El propósito del Simce es evaluar los logros y niveles de aprendizaje de las y los estudiantes en función de los estándares definidos del currículo nacional, y clasificar los establecimientos educativos según sus resultados obtenidos. Además, este sistema recopila información contextual a través de cuestionarios dirigidos a directoras y directores, docentes, estudiantes y madres y padres, lo que facilita un análisis integral y más profundo de los resultados académicos obtenidos.

Para estudiar los niveles de victimización en 2° año medio se utilizaron los ítems respectivos en el cuestionario dirigido a las y los estudiantes. El estudiantado debía indicar con qué frecuencia había sido victimizado de diferentes formas (Tabla 1). La pregunta específica planteada fue: “Durante este año X, ¿con qué frecuencia has sido intimidado o maltratado de alguna de las siguientes maneras por estudiantes de tu establecimiento?”. La escala de respuesta incluyó cinco opciones: 1) *nunca*; 2) *un par de veces al año*; 3) *un par de*

veces al mes; 4) varias veces a la semana; y 5) todos los días. Cada tipo de agresión se evaluó con una sola pregunta en el cuestionario, un formato que en gran medida se mantuvo constante entre 2012 y 2022, pero que experimentó cambios significativos en 2023.

Tabla 1
Tipo de violencia preguntada en el cuestionario a estudiantes de 2° año medio (2012 a 2022)

Tipo de violencia	Enunciado
Física	Pegándote o rompiendo tus cosas.
Verbal	Insultándote, burlándose o amenazándote.
Social	Aislándote, hablando mal de ti o humillándote frente a otros.
Internet	Amenazándote, humillándote o burlándose de ti con mensajes (por ejemplo, en Facebook, WhatsApp, Messenger, correos electrónicos, etc.).

Nota: Antes de 2017 el tipo de violencia por Internet se categorizaba como “Electrónica”, con el siguiente enunciado: “Electrónicamente: amenazándote, humillándote o burlándose de ti por mensajes de texto o Internet (por ejemplo, redes sociales, correos electrónicos, etc.)”. Solo para 2015 se agregó la palabra “reiteradamente” al final de cada enunciado. Los ítems cambiaron significativamente en 2023.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de cuestionarios Simce.

Desde 2012, cerca de 210 mil estudiantes de 2° año medio han participado en el Simce. De ellos, se tiene información de victimización autorreportada de cerca del 90%, mientras el resto no responde el cuestionario o no da cuenta de las preguntas pertinentes. Idealmente, cuando existen respuestas faltantes, es posible aplicar métodos estadísticos para corregir este sesgo, como la imputación (estimar los datos faltantes a partir de patrones en las respuestas disponibles), o bien, la corrección por pesos (asignar mayor peso a ciertos casos para que la muestra represente mejor a la población). Sin embargo, debido a restricciones de información, estos procedimientos no pudieron aplicarse, por lo que se optó por trabajar con los casos que cuentan con datos completos.

No obstante lo anterior, aprovechando que existen algunas variables administrativas que están disponibles para las y los alumnos que participan en el Simce y su encuesta, aun cuando no responden algunas de las preguntas relativas a la victimización, se realizó una desagregación según el grupo socioeconómico del establecimiento y la zona geográfica de residencia. La Tabla 2 muestra que el porcentaje

de valores faltantes en el reporte de las y los alumnos se mantiene relativamente constante entre los distintos niveles socioeconómicos (con un leve mayor nivel en el grupo socioeconómico bajo) y entre zonas rurales y urbanas, lo que sugeriría que no existen variaciones significativas entre los grupos relevantes.

Tabla 2
Porcentaje de datos faltantes según grupo socioeconómico y zona geográfica del establecimiento

	Grupo socioeconómico del establecimiento					Zona geográfica		Total
	Bajo	Med-bajo	Medio	Med-alto	Alto	Urbano	Rural	
% datos faltantes	4,7	4,3	3,8	4,0	4,1	4,2	4,5	4,2

Nota: Se considera dato faltante si al menos una de las preguntas de victimización no es respondida por la o el alumno. El universo corresponde a estudiantes que contestan el cuestionario.
Fuente: Elaboración propia.

Métricas

Adicionalmente al nivel de victimización, se procedió a construir las siguientes métricas en torno al clima escolar, sobre la base de las principales dimensiones que la literatura indica que se asocian con la violencia escolar. Debido a la disponibilidad de preguntas comparables a lo largo del tiempo en los cuestionarios Simce, solo se cuenta con un número acotado de ítems, que en algunos casos están solo disponibles a partir de 2017.

- Pertenencia ($\alpha = 0,87$). Este índice se construyó promediando las respuestas de tres preguntas que registran el sentimiento de pertenencia de las y los estudiantes. Por ejemplo, “Me siento orgulloso de mi establecimiento” o “Le recomendaría a un(a) amigo(a) que se cambie a este establecimiento”. Las respuestas posibles se registran en una escala desde 1 (*Muy en desacuerdo*) a 4 (*Muy de acuerdo*).
- Normas de convivencia ($\alpha = 0,68$). Para medir este índice se promediaron las respuestas de tres preguntas referentes al conocimiento que las y los estudiantes tienen de las normas de convivencia de su establecimiento y su aplicación. Por ejemplo, “Las normas de convivencia son conocidas por

todos los estudiantes” o “Nos hacen cumplir las sanciones que corresponden”. El estudiantado respondió según una escala de 4 puntos, desde 1 (*Muy en desacuerdo*) hasta 4 (*Muy de acuerdo*). Debido a la falta de consistencia en las preguntas, esta métrica se encuentra disponible solo a partir de 2017.

- Participación ($\alpha = 0,85$). Este índice se calculó con el promedio de respuestas de tres preguntas referentes a la frecuencia con la que las y los estudiantes participan en actividades. Por ejemplo, “He ayudado a organizar actividades deportivas” o “He ayudado a organizar actividades académicas y culturales”). Las respuestas posibles siguen una escala de 4 puntos desde 1 (*Nunca*) a 4 (*Siempre*)⁴.
- Sensación de temor ($\alpha = 0,84$). Este índice se construyó promediando las respuestas de las y los estudiantes a la pregunta: “¿Sientes temor de que alguien te haga daño en los siguientes lugares de tu establecimiento?”, referida a diversos espacios dentro de la escuela, como los baños o el patio. Las respuestas posibles eran 1 (*Sí*) y 2 (*No*). Cabe destacar que para esta dimensión se utilizaron datos de 2017 a 2022, debido a la falta de consistencia en las preguntas relacionadas en años anteriores.

Los índices contruidos presentan niveles adecuados de consistencia interna, con alfas de Cronbach entre 0,68 y 0,87. Para evaluar la validez factorial de las escalas se realizó un análisis factorial exploratorio y, en todos los casos, los ítems presentaron cargas factoriales que respaldan la estructura unidimensional de cada índice. Además, la validez de contenido se encuentra respaldada por la literatura especializada en clima escolar (Benbenishty et al., 2023; Wang & Degol, 2016). Junto con lo anterior, los ítems utilizados provienen de cuestionarios validados y estandarizados por la Agencia de Calidad de la Educación.

4 Para el cálculo de la variable “Participación” se omitió la respuesta “5: *No se organizan*”, que indica que el establecimiento no organiza actividades de participación, lo que afecta a aproximadamente el 3% del estudiantado.

Método

Las tendencias temporales fueron analizadas utilizando tres métodos:

- El cambio porcentual entre el primer y último año del que se tienen datos. Se calculó como la diferencia entre el último y el primer año de datos dividido por el primer año ($(\text{último} - \text{primer}) / \text{primer}$).
- Complementariamente a este análisis se calculó la d de Cohen como la medida del tamaño del efecto siguiendo la siguiente especificación: $(M(\text{último}) - M(\text{primer})) / SD_p$. Donde $M(\cdot)$ es la media y SD_p es la desviación estándar conjunta entre el primer y último año.
- Finalmente, se realizó un análisis de regresión para evaluar la tendencia de cambio en el tiempo considerando la última década. De él se obtuvieron los coeficientes B de la tendencia, tanto en la unidad original como estandarizado (β).

Por otra parte, para analizar la existencia de trayectorias de victimización disímiles en los establecimientos educativos, se utilizó un modelo de crecimiento de clases latentes incondicional (Nagin, 2014). Para determinar el número óptimo de clases latentes en los modelos de crecimiento se compararon sucesivos modelos lineales utilizando los criterios de información bayesiano (BIC) y de Akaike (AIC), además de evaluar la significancia estadística de los parámetros de crecimiento (interceptos y pendientes lineales, cuadráticas y cúbicas), manteniendo únicamente aquellas que resultaran estadísticamente significativas (Jones & Nagin, 2013). Además, se estableció como restricción que no hubiera más de un grupo al que perteneciera menos del 2% de los establecimientos, para asegurar relevancia empírica y evitar clases espurias. Los modelos seleccionados fueron estables a cambios menores en la especificación y presentaron buena convergencia en los algoritmos de estimación.

Resultados

Evolución de la victimización escolar en 2° año medio

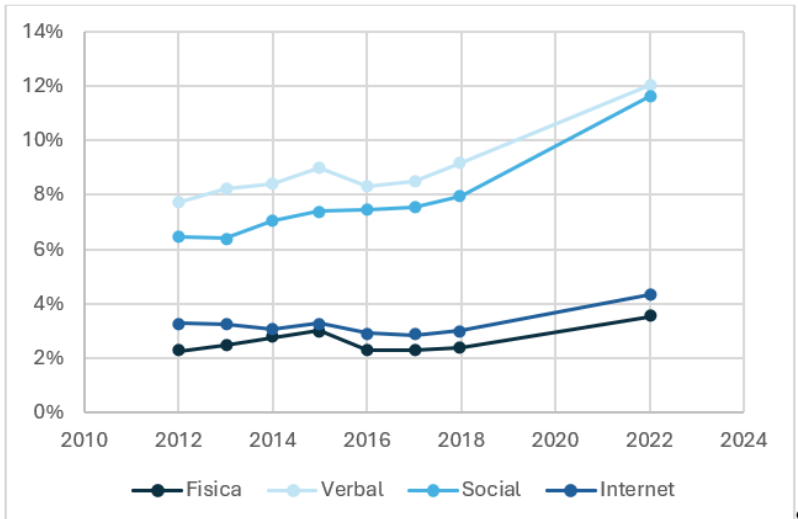
A continuación, se presenta la evolución de la victimización escolar en 2° año medio a través de las preguntas correspondientes del

cuestionario a estudiantes del Simce. Para este análisis se definió una variable binaria que identificara a aquellos alumnos que indicaron ser maltratados o intimidados con una frecuencia igual o superior a “un par de veces al mes”. De esta forma, se distingue la victimización puntual de aquella asociada al concepto de bullying, cuya característica esencial es el comportamiento agresivo repetitivo. En lo que sigue, se utilizará el término “victimización” para referirse a este último tipo de agresión. Se analizarán los resultados según distintas características de las y los alumnos y de los establecimientos (sexo, nivel socioeconómico, y zona geográfica).

Como se observa en la Figura 1, la incidencia de la victimización en 2° año medio muestra diferencias significativas según el tipo de violencia. Mientras las agresiones físicas y por Internet son las menos frecuentes, las agresiones verbales y sociales tienen una mayor prevalencia. Para 2022, las dos primeras están en torno al 4%, en contraste con el 12% de las y los alumnos que declararon haber sufrido violencia verbal o social.

En términos de tendencia, se observa un patrón común de aumento significativo de la victimización entre 2018 y 2022 para todos los tipos de violencia, con incrementos que en algunos casos llegan hasta el 50%. Sin embargo, al analizar el periodo prepandemia, se aprecian trayectorias distintas según el tipo de violencia. Mientras se observa una tendencia hacia mayores niveles de victimización verbal y social, en el caso de la violencia física y por Internet se observa cierta estabilidad, o incluso una leve disminución en el caso de esta última.

Figura 1
Porcentaje de estudiantes de 2° año medio que indica haber sufrido victimización al menos un par de veces al mes. Según tipo de violencia. Años 2012 a 2022



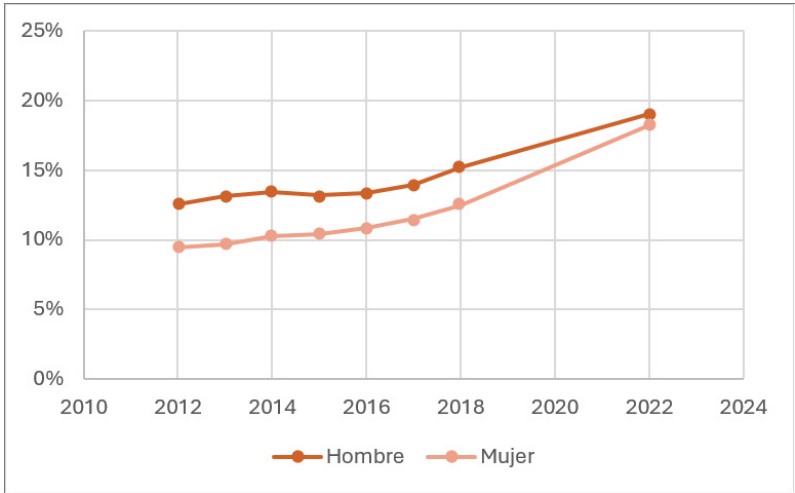
Nota: Incluye alumnas y alumnos que declaran una frecuencia de intimidación o maltrato de “un par de veces al mes”, “varias veces a la semana”, y “todos los días”.
Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos Simce.

Cuando se analizan los cuatro tipos de violencia en conjunto se observa que el porcentaje de estudiantes que reporta haber experimentado algún tipo de victimización aumentó del 11% en 2012 al 13,9% en 2018, y luego al 18,7% en 2022. A partir de 2016 se aprecia una tendencia constante al alza, con un aumento más marcado en el período posterior a la pandemia, lo que se refleja en que en 2022 cerca de uno de cada cinco alumnos reportó haber sido victimizado de alguna forma al menos un par de veces al mes durante el transcurso del año.

Un aspecto a destacar son las diferencias significativas en la evolución de la victimización frecuente que se observan según el sexo del alumnado. La Figura 2 muestra que, mientras en 2012 los hombres reportaban una tasa de victimización tres puntos porcentuales mayor que las mujeres, dicha diferencia se ha venido reduciendo con el tiempo, siendo menor a un punto porcentual en 2022. En otras palabras, durante el periodo comprendido entre 2012 y 2022, el porcentaje de hombres de 2° año medio que reportaron

haber sufrido algún tipo de victimización frecuente aumentó en un 52%, mientras que para las mujeres se incrementó en un 93%. Es interesante notar que este empeoramiento de la situación de las mujeres respecto de los hombres ya venía siendo evidente antes del periodo de la pandemia.

Figura 2
Porcentaje de estudiantes de 2° año medio que indica haber sufrido algún tipo de victimización al menos un par de veces al mes. Según sexo del alumnado. Años 2012 a 2022



Nota: Incluye alumnas y alumnos que declaran una frecuencia de intimidación o maltrato de “un par de veces al mes”, “varias veces a la semana”, y “todos los días”, para al menos uno de los cuatro tipos de victimización.

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos Simce.

Para aproximarse en detalle a las diferencias entre hombres y mujeres por tipo de violencia, la Tabla 3 muestra la variación en la tasa de victimización entre 2012 y 2022, así como el tamaño de efecto de dicha variación. Adicionalmente, se llevó a cabo un análisis de regresión con el propósito de evaluar las tendencias lineales de esta tasa⁵. En este análisis se incluyó una interacción entre la tendencia y el sexo del alumnado (siendo el grupo de referencia los hombres), y se consideró el diseño anidado de los datos (alumnos en

5 Se utilizaron tendencias lineales para facilitar la interpretación, pero los resultados no cambian si se utilizan tendencias con un componente cuadrático.

establecimientos). De esta manera, el dato de tendencia muestra qué grupo ha experimentado un cambio anual mayor, independientemente del nivel de victimización inicial.

Los resultados del análisis indican que las mujeres muestran un aumento relativo mayor al de los hombres para cada tipo de agresión. Especialmente notable es el incremento del 107% y 68% experimentado por las mujeres en la victimización social y verbal, respectivamente, entre 2012 y 2022 (con tamaños de efecto de 0,22 y 0,14 respectivamente). En el caso de la violencia física, también se observa un aumento relativo significativo, aunque con un tamaño de efecto menor, como lo indica la Tabla 3.

En relación con el análisis de regresión, también se observa que existe una tendencia al alza en la victimización de todos los tipos de agresiones, pero que esta varía según el sexo del estudiante (todas las interacciones son estadísticamente significativas). Para el caso de la violencia física y verbal en el tiempo, las mujeres exhiben un cambio anual menor que el de los hombres, lo que se revierte en el caso de las agresiones sociales y por Internet. La mayor diferencia se observa en la violencia social, donde cada año se traduce en un aumento de 0,3 puntos porcentuales en la tasa de victimización para los hombres y de 0,6 en el caso de las mujeres. Dado que los coeficientes indican el efecto por año, estos se deberían multiplicar por 10 para evaluar el efecto de aumento en todo el periodo de tiempo.

Tabla 3
Variación entre 2012 y 2022 (con su respectivo tamaño de efecto) en la tasa de victimización y efecto marginal de la tendencia en dicha tasa, según sexo del alumnado. Análisis para cada tipo de violencia

Tipo de violencia	Indicador	Sexo	
		Hombre	Mujer
Física	Var 2012-2022	48%	67%
	TE ^(d)	0,08	0,07
	Ef. Marginal	0,0010	0,0006
Verbal	Var 2012-2022	46%	68%
	TE ^(d)	0,13	0,14
	Ef. Marginal	0,0039	0,0034
Social	Var 2012-2022	56%	107%
	TE ^(d)	0,13	0,22
	Ef. Marginal	0,0034	0,0064
Internet	Var 2012-2022	27%	38%
	TE ^(d)	0,05	0,06
	Ef. Marginal	0,0007	0,0010
Alguna victimización	Var 2012-2022	52%	93%
	TE ^(d)	0,17	0,24
	Ef. Marginal	0,0062	0,0084

Nota: Para el efecto de interacción el grupo de referencia son los hombres. Todas las interacciones fueron estadísticamente significativas. TE = Tamaño del efecto ^(d).
Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos Simce.

A nivel de características del establecimiento educativo, también se aprecian diferencias relevantes en la evolución de la tasa de victimización, como lo indica la Tabla 4. En efecto, a medida que aumenta el nivel socioeconómico de las escuelas, se observa un incremento en la proporción de alumnas y alumnos que reporta haber sufrido alguna agresión de forma frecuente. Mientras que en el grupo socioeconómico bajo la tasa de victimización aumentó un 46% en el periodo de 2012 a 2022, en el grupo alto el incremento fue de un 108% (con un tamaño de efecto de 0,27). Este mismo patrón se observa cuando se analiza el efecto marginal de la tendencia lineal, donde cada año se asocia con un aumento de aproximadamente un punto porcentual en promedio en el caso de los establecimientos de mejor situación socioeconómica.

Tabla 4
Variación entre 2012 y 2022 (con su respectivo tamaño de efecto) en la tasa de victimización, y efecto marginal de la tendencia en dicha tasa, según características del establecimiento

Variable	Variable 2012-2022	TE ^(d)	Ef. marginal
<i>Grupo socioeconómico del establecimiento</i>			
Bajo	46%	0,15	0,0044
Medio bajo	62%	0,18	0,0061
Medio	86%	0,23	0,0091
Medio alto	99%	0,27	0,0108
Alto	108%	0,27	0,0104
<i>Dependencia administrativa</i>			
Municipal	50%	0,16	0,0051
Servicio Local de Educación	s.d.	n.a.	n.a.
Particular subvencionado	79%	0,22	0,0082
Particular pagado	104%	0,26	0,0102
<i>Macrozona</i>			
Norte	53%	0,17	0,0065
Centro	70%	0,21	0,0076
Metropolitana	70%	0,20	0,0077
Centro sur	68%	0,20	0,0070
Sur	79%	0,21	0,0068
Extremo sur	79%	0,22	0,0089
<i>Zona geográfica</i>			
Urbana	70%	0,20	0,0074
Rural	54%	0,17	0,0056**

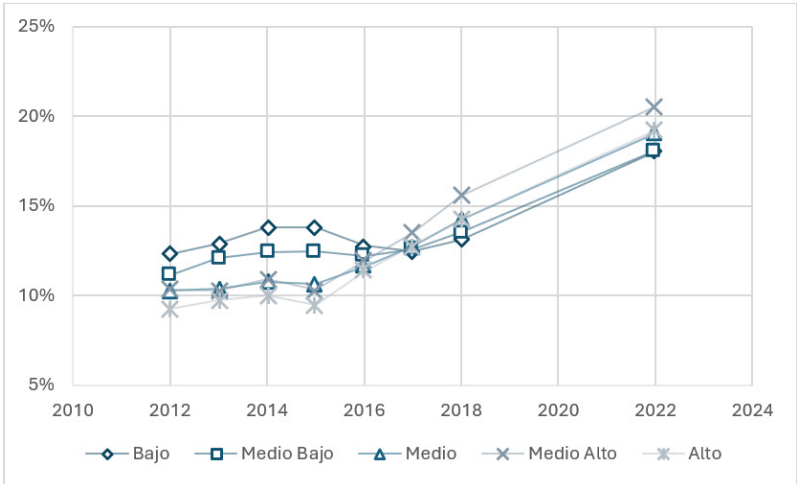
Notas: La tasa de victimización incluye alumnas y alumnos que declaran una frecuencia de intimidación o maltrato de “un par de veces al mes”, “varias veces a la semana”, y “todos los días”, para al menos uno de los cuatro tipos de agresión. TE = Tamaño del efecto ^(d). n.a. = No aplica: Todas las interacciones fueron estadísticamente significativas. En el caso de los Servicios Locales de Educación, estos no existían en 2012.

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos Simce.

La situación anterior se evidencia claramente en la Figura 3, que ilustra la evolución de la tasa de victimización entre estudiantes según el tipo de establecimiento al que asisten. Previamente a 2017 se observaba que una mejor situación socioeconómica se correlacionaba con tasas más bajas de victimización. Sin embargo, a partir de dicho año, esta tendencia se invirtió. A pesar de que todos los tipos de escuelas registran un aumento en el porcentaje de estudiantes que declara ser agredido, este incremento es notablemente mayor en los

establecimientos con mejor situación socioeconómica. Es interesante destacar que la pandemia no alteró significativamente este aspecto.

Figura 3
Evolución de la tasa de victimización de alumnas y alumnos de 2° año medio según el nivel socioeconómico del establecimiento al cual asisten



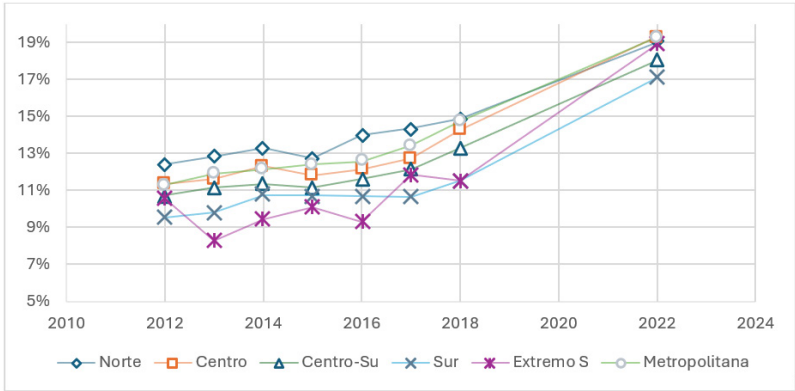
Notas: La tasa de victimización incluye alumnas y alumnos que declaran una frecuencia de intimidación o maltrato de “un par de veces al mes”, “varias veces a la semana”, y “todos los días”, para al menos uno de los cuatro tipos de agresión.
Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos Simce.

El análisis por dependencia administrativa de la escuela refleja los resultados encontrados anteriormente. Se observa que los establecimientos municipales presentan el menor aumento relativo de la tasa de victimización durante el periodo de 2012 a 2022, seguidos por los colegios particulares subvencionados. Por otro lado, en los establecimientos particulares pagados se observa el mayor aumento, alcanzando un 104% (con un tamaño de efecto de 0,26). Estas conclusiones se refuerzan al analizar el efecto marginal de la tendencia lineal, donde cada año se traduce en un aumento promedio de más de un punto porcentual en la tasa de victimización en estas escuelas.

Por otro lado, a nivel de macrozona, no se observan diferencias tan relevantes, con excepción del área norte, donde el porcentaje de alumnas y alumnos que declara ser agredido aumenta en menor medida que en las otras regiones. Sin embargo, como se aprecia

en la Figura 4, es en la macrozona norte donde se registraron los niveles más altos de victimización. Dado que todas las otras zonas han experimentado una tasa mayor de crecimiento, los niveles de violencia han tendido a converger, especialmente en 2022. Por último, cabe destacar que las y los alumnos en zonas urbanas muestran un empeoramiento más pronunciado en la tasa de victimización en comparación con sus pares de sectores rurales.

Figura 4
Evolución de la tasa de victimización de alumnas y alumnos de 2° año medio según la macrozona del establecimiento al cual asisten



Notas: La tasa de victimización incluye alumnas y alumnos que declaran una frecuencia de intimidación o maltrato de “un par de veces al mes”, “varias veces a la semana”, y “todos los días”, para al menos uno de los cuatro tipos de agresión.
Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos Simce.

Evolución de la victimización y el clima escolar

La Tabla 5 presenta un resumen de las medias y desviaciones estándar del índice de victimización promedio y de sus componentes, así como de las cuatro dimensiones seleccionadas de clima escolar de 2012 a 2022. Incluye la variación porcentual, la *d* de Cohen (el tamaño del efecto)⁶, y los coeficientes de regresión de los efectos temporales lineales, incluyendo el efecto estandarizado.

6 Este valor ofrece una interpretación más clara de la relevancia práctica de los resultados, más allá de la significancia estadística.

Las variaciones porcentuales revelan cambios diversos en los componentes de victimización y clima escolar. La victimización promedio registra un crecimiento de 7,4% en 10 años, impulsado principalmente por su componente social y verbal, los que experimentaron un aumento en la media de victimización de 13% (tamaño del efecto de 0,21) y 9,5% (tamaño de efecto de 0,16) respectivamente. El análisis de regresión complementa estos hallazgos que muestran una evolución creciente de la victimización promovida primordialmente por el componente social.

En cuanto al clima escolar, los análisis revelan variaciones más pronunciadas. La *d* de Cohen señala cambios notorios en dos de las dimensiones utilizadas para medir el clima escolar. Los índices de participación en actividades y de sentido de pertenencia disminuyeron en 20,5% (tamaño de efecto de 0,52) y 7,8% (tamaño de efecto de 0,31) respectivamente. El sentimiento de temor registra una variación porcentual considerable de 59%, pero un tamaño de efecto temporal más reducido (0,17). Por su parte, la dimensión de normas de convivencia no registró variaciones significativas entre 2017 y 2022. Estos resultados sugieren un deterioro del clima escolar acompañado de un aumento en la victimización de las y los estudiantes.

Tabla 5
Variación entre 2012 y 2022 (con su respectivo tamaño de efecto) en los niveles de victimización y de clima escolar, y efecto marginal de la tendencia en dicha tasa. Análisis para cada tipo de violencia y dimensión del clima escolar

Variables	2012	2022	Medidas de cambio en el tiempo			
					Coeficientes de regresión	
	<i>M, DE</i>	<i>M, DE</i>	Var 2012-22	<i>d</i>	B	B
Victimización promedio	1,25 (0,50)	1,34 (0,56)	7,4%	0,17	0,01	0,02
Victimización física ^(a)	1,13 (0,46)	1,17 (0,52)	3,1%	0,07	0,00	0,00
Victimización verbal ^(a)	1,39 (0,77)	1,52 (0,87)	9,5%	0,16	0,01	0,01
Victimización social ^(a)	1,31 (0,71)	1,48 (0,87)	13,1%	0,21	0,02	0,02
Victimización por Internet ^(a)	1,15 (0,53)	1,18 (0,59)	2,5%	0,05	0,00	0,00
Pertenencia ^(b)	3,04 (0,74)	2,80 (0,80)	-7,8%	-0,31	-0,02	-0,03
Normas de convivencia ^(b)	2,73 ^(e) (0,62)	2,72 (0,65)	-0,5%	-0,02	-0,00	-0,00
Participación ^(c)	2,17 (0,91)	1,73 (0,82)	-20,5%	-0,52	-0,05	-0,05
Sentimiento de temor ^(d)	0,06 ^(e) (0,19)	0,10 (0,23)	59%	0,17	0,01	0,04

Nota: M = Media, DE = Desviación estándar. Todos los B y β son significativos al 1%, con excepción de Normas de convivencia. ^(a) Escala: 1 = *Nunca*; 2 = *Un par de veces al año*; 3 = *Un par de veces al mes*; 4 = *Varias veces a la semana*; 5 = *Todos los días*. ^(b) Escala: 1 = *Muy en desacuerdo*; 2 = *En desacuerdo*; 3 = *De acuerdo*; 4 = *Muy de acuerdo*. ^(c) Escala: 1 = *Nunca*; 2 = *Pocas veces*; 3 = *Muchas veces*; 4 = *Siempre*. ^(d) Escala: 0 = *No*; 1 = *Sí*. ^(e) Año base es 2017 en vez de 2012.

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos Simce.

Si bien algunos de los tamaños de efecto observados podrían considerarse pequeños según criterios convencionales (por ejemplo, $d = 0,17$ en el caso del temor), en el contexto educativo estos cambios pueden ser significativos. Incluso variaciones insignificantes en indicadores de bienestar escolar pueden tener consecuencias relevantes, especialmente cuando afectan a grandes poblaciones y se acumulan con otros factores de riesgo. En contraste, las disminuciones observadas en participación ($d = 0,52$) y sentido de pertenencia ($d =$

0,31) reflejan cambios de magnitud moderada a alta, lo que indica un deterioro sustantivo en el clima escolar.

Por último, la Tabla 6 muestra la variación en los niveles promedio de victimización y clima escolar entre 2012 y 2022, desagregada según el nivel socioeconómico del establecimiento. Los resultados indican que el deterioro es transversal a todos los grupos socioeconómicos, aunque se observa con mayor intensidad en los establecimientos de nivel medio, medio alto y alto. En estos últimos, el aumento de la victimización es particularmente marcado y se acompaña de un deterioro más pronunciado del clima escolar en todas sus dimensiones, con tamaños de efecto superiores a 0,2 en tres de las cuatro dimensiones consideradas (establecimientos de nivel socioeconómico medio y medio alto).

Tabla 56
Variación entre 2012 y 2022 en el nivel de victimización promedio y de clima escolar. Según nivel socioeconómico del establecimiento

	Bajo	Medio bajo	Medio	Medio alto	Alto
Victimización promedio	4,7%	6,6%	8,9%+	11,1%+	10,0%+
Pertenencia	-4,5%+	-6,2%+	-10,7%+	-11,8%+	-9,3%+
Normas de convivencia	1,4%	0,4%	-2,5%	-3,3%	-0,4%
Participación	-19,4%+	-19,1%+	-22,5%+	-22,5%+	-21,0%+
Sentimiento de temor	34,3%	52,0%	87,0%+	91,0%+	74,9%

Nota: + indica que el tamaño del efecto es superior a 0,2.
Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos Simce.

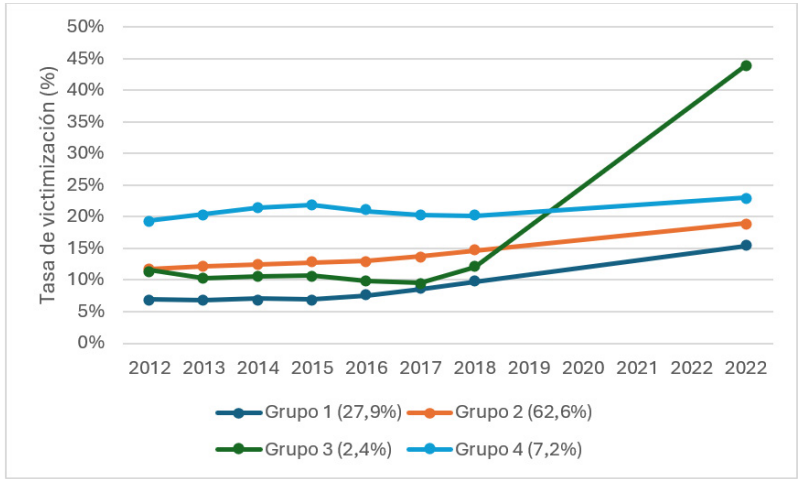
Trayectorias de establecimientos

Como se vio anteriormente, la trayectoria de los establecimientos es disímil respecto de algunas de sus características. Sin embargo, incluso dentro de un mismo tipo de escuela se observa una amplia heterogeneidad. Surge entonces la pregunta de si es posible encontrar patrones de trayectorias más allá de dichas características, que permitan identificar distintos grupos para ser estudiados en mayor detalle.

Para abordar esta pregunta, se utilizó un modelo de crecimiento de clases latentes incondicional (Nagin, 2014). La Figura 5 presenta

los resultados del modelo de crecimiento de la tasa de victimización para cuatro grupos de establecimientos, resultado del ajuste del modelo según las restricciones indicadas en la sección de metodología. Se puede observar que tres de los grupos muestran una tendencia al alza en el tiempo, mientras que el grupo N° 4, correspondiente al 7,2% de las escuelas, se ha mantenido relativamente estable con niveles de victimización comparadamente altos, cercanos al 20%. Por otra parte, destaca especialmente el grupo N° 3, al cual pertenece el 2,4% de las escuelas, que exhibe un aumento significativo de la victimización entre 2018 y 2022, donde probablemente la pandemia jugó un rol relevante.

Figura 5
Traectoria de la tasa de victimización para cuatro grupos de establecimientos



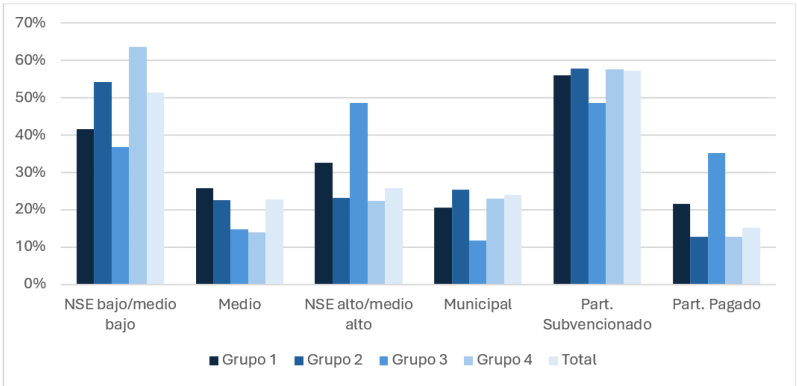
Nota: Grupos contruidos sobre la base de modelos de crecimiento de clases latentes. Entre paréntesis se indica el porcentaje de escuelas en cada grupo. La tasa de victimización incluye alumnos que declaran una frecuencia de intimidación o maltrato de “un par de veces al mes”, “varias veces a la semana”, y “todos los días”, para al menos uno de los cuatro tipos de agresión. Valores reportados en la figura corresponden al promedio de la tasa de victimización a nivel de escuela.

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos Simce.

La Figura 6 muestra la composición de los grupos en términos de su nivel socioeconómico y dependencia administrativa, junto con el total de escuelas en Chile como punto de comparación. Se puede observar que el grupo N° 3, donde se evidencia un notorio aumento

de la victimización en 2022, presenta una sobrerrepresentación de escuelas de nivel socioeconómico alto y medio alto, así como de escuelas particulares pagadas. Por otro lado, en el grupo N° 4, que ha mantenido niveles relativamente altos de victimización a lo largo del tiempo, se observa una sobrerrepresentación de escuelas en el tramo bajo y medio bajo, sin mayores diferencias por dependencia administrativa.

Figura 6
Porcentaje de establecimientos que tienen las características indicadas para cada grupo de trayectorias de establecimientos. Se incluye el total como punto de comparación



Nota: Los grupos corresponden a los encontrados en el análisis de trayectorias de establecimientos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos Simce.

Discusión y conclusiones

Luego del análisis realizado, se observa que la victimización escolar en estudiantes de 2° año medio ha aumentado significativamente en Chile entre 2012 y 2022, con variaciones importantes según el tipo de violencia y las características de las y los estudiantes y sus establecimientos educativos. El porcentaje de alumnas y alumnos que declara haber sido maltratado o intimidado con una frecuencia igual o superior a “un par de veces al mes” aumentó del 11% en 2012 al 19% en 2022. Por su parte, la victimización verbal y la social se destacan como las formas más prevalentes de agresión y las que más han crecido en la última década. Estos hallazgos confirman la

creciente gravedad de la violencia escolar en el contexto chileno, con un empeoramiento observado en el período posterior a la pandemia.

Las diferencias en la victimización según el sexo de las y los estudiantes son preocupantes, ya que aunque los hombres reportaron inicialmente tasas más altas de victimización, el incremento en la victimización de las mujeres ha sido sustancialmente mayor, especialmente en las agresiones sociales y verbales. Entre 2012 y 2022 el porcentaje de alumnos de 2° año medio que reportó haber sufrido algún tipo de victimización frecuente aumentó en un 52%, mientras que para las mujeres se incrementó en un 93%. Este fenómeno ya se venía observando antes de la pandemia y se ha intensificado en los últimos años, lo que sugiere un cambio en la dinámica de la violencia escolar, donde las mujeres han sido cada vez más afectadas.

Además, el análisis revela que la victimización ha aumentado de manera más pronunciada en los establecimientos de nivel socioeconómico medio alto y alto, revirtiendo la situación previa a 2017, cuando las y los estudiantes de estos colegios reportaban tasas más bajas de agresión. En cuanto a las macrozonas, los niveles de victimización han crecido en todas ellas, convergiendo con los altos niveles observados históricamente en la macrozona norte. Estos resultados indican un cambio en la distribución de la violencia escolar, afectando de manera más uniforme a estudiantes de diferentes contextos geográficos y socioeconómicos.

Este aumento en los niveles de victimización se ve reflejado a la par con un empeoramiento del clima escolar en diversas dimensiones. La disminución en la participación estudiantil y el sentido de pertenencia, junto con un incremento en el sentimiento de temor dentro de los establecimientos, sugieren que los entornos educativos se han vuelto menos acogedores y seguros para sus estudiantes. Aunque algunos aspectos, como las normas de convivencia, se han mantenido estables, los cambios negativos en otras áreas indican que el bienestar general de las y los alumnos se ha visto comprometido.

El análisis de las trayectorias de victimización en diferentes grupos de establecimientos revela que, aunque la mayoría de las escuelas ha experimentado un aumento en los niveles de victimización, existen patrones divergentes en su evolución. Aquí destacan dos

grupos: el primero, que representa el 7% de los establecimientos —con alta concentración de estudiantes de nivel socioeconómico bajo y medio-bajo—, muestra niveles consistentemente altos de victimización a lo largo del tiempo. El segundo grupo, al que pertenece el 2% de las escuelas, —con una sobrerrepresentación de escuelas de nivel socioeconómico alto y medio alto, así como de escuelas particulares pagadas— ha experimentado aumentos alarmantes en los últimos años. Estos hallazgos subrayan la necesidad de intervenciones focalizadas y diferenciadas según las características específicas de cada establecimiento. También se releva la importancia de analizar el rol del liderazgo escolar como factor clave en la gestión de la convivencia, las políticas institucionales que se están implementando y cómo estas se traducen en apoyos efectivos, así como la capacidad de respuesta frente a los desafíos del contexto pospandemia, para orientar estrategias sostenibles que fortalezcan la convivencia en distintos tipos de escuelas.

En este contexto, resulta clave considerar el marco normativo vigente, que obliga a promover la buena convivencia escolar y prevenir la violencia, pero que también enfrenta tensiones entre enfoques sancionatorios y formativos. Avanzar hacia una implementación más integral requiere equilibrar la autonomía de los proyectos educativos con un apoyo estatal adecuado, que incluya orientaciones para la mejora continua, respaldo efectivo y respuesta ágil frente a situaciones de vulneración de derechos. Además, las comunidades educativas tienen un rol fundamental para consolidar estos avances y fortalecer la convivencia.

Comprender y abordar de manera más precisa esta relación será clave para identificar estrategias efectivas y sostenibles que permitan mitigar los efectos negativos en torno al bienestar de las y los estudiantes del país y, en última instancia, mejorar la calidad de la educación en Chile.

Referencias

- Amsalu, A. & Belay, S. (2024). Analyzing the contribution of school climate to academic achievement using structural equation modeling. *Sage Open*, 14(1). <https://doi.org/10.1177/21582440241227271>
- Arseneault, L. (2018). Annual research review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: implications for policy and practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(4), 405-421. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12841>
- Astor, R. A., Benbenishty, R., Pitner, R., & Zeira, A. (2004). Bullying and peer victimization in schools. In P. Allen-Meares & M. Fraser (Eds.), *Intervention with children and adolescents: An interdisciplinary perspective* (pp. 417-448). Pearson.
- Benbenishty, R., Astor, R., & Roziner, I. (2023). An eighteen-year longitudinal examination of school victimization and weapon use in California secondary schools. *World Journal of Pediatrics*, 19(11), 1082-1093. <https://doi.org/10.1007/s12519-023-00714-w>
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the association between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research* 87(2), 425-469. <https://doi.org/10.3102/0034654316669821>
- Boletín 16901-04 (2024). Proyecto de Ley Sobre Convivencia, Buen Trato y Bienestar de las Comunidades Educativas, con el Objetivo de Prevenir y Erradicar el Acoso Escolar, la Discriminación y Todo Tipo de Violencia en los Establecimientos Educativos. Cámara de Diputadas y Diputados. https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmID=319693&prmTipo=DOCUMENTO_COMISION
- Boran, L. & Taşkan, I. M. (2021). Causes of violence in schools. *Online Journal of New Horizons in Education*, 11(4), 165-169. <https://www.tojned.net/journals/tojned/articles/v11i04/v11i04-03.pdf>
- Bravo, J., Varela, J., Pereira, A., Torres, R., Guerrero, V., y Chuecas, J. (2019). Ley de Violencia Escolar en Chile desde la percepción y valoración de sostenedores municipales. *Revista Faro*, 1(29), 36-55. <https://www.revistafaro.cl/index.php/Faro/article/view/576>
- Bravo-Sanzana, M., Bangdiwala, S. I., & Miranda, R. (2022). School violence negative effect on student academic performance: A multilevel analysis. *International Journal of Injury Control and Safety Promotion*, 29(1), 29-41. <https://doi.org/10.1080/17457300.2021.1994615>

- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187-249). Jessica Kingsley Publisher.
- Cacho-Becerra, Z., Silva-Balarezo, M., y Yengle-Ruiz, C. (2019). El desarrollo de habilidades sociales como vía de prevención y reducción de conductas de riesgo en la adolescencia. *Transformación*, 15(2), 291-305. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552019000200186
- Capp, G., Moore, H., Pitner, R., Iachini, A., Berkowitz, R., Astor, R., & Benbenishty, R. (2017). *School violence*. Oxford Research Encyclopedia of Education.
- Carmona-Rojas, M., Ortega-Ruiz, R., & Romera, E. (2023). Bullying and cyberbullying, what do they have in common and what not? A latent class analysis. *Anales de Psicología*, 39(3), 435-445. <https://doi.org/10.6018/analesps.516581>
- Carrasco, D., Banerjee, R., López-Hornickel, N., & Treviño, E. (2022). Indirect effects of bullying on school mathematics achievement in Chile. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 101-172. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101172>
- Centro de Estudios Públicos, CEP. (2024). Encuesta CEP N° 91. CEP Chile. <https://www.cepchile.cl/encuesta/encuesta-cep-n-91/>
- Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory Into Practice*, 53(4), 257-264. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947216>
- García, M. y Madriaza, P. (2006). Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile. *Estudios de Psicología (Natal)*, 11(3), 247-256. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2006000300001>
- Hong, J. S. & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311-322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Izquierdo, S y Ugarte, G. (2025). Victimización y clima escolar en Chile. En A. Mascareño, N. Gardella, y R. Vergara (Eds.), *Violencia en Chile. La fragilidad del orden social* (pp. 109-149). Centro de Estudios Públicos y Fondo de Cultura Económica.
- Jones, B. & Nagin, D. (2013). A note on a Stata plugin for estimating group-based trajectory models. *Sociological Methods & Research*, 42(4) 1-6. <https://doi.org/10.1177/0049124113503141>

- Ley 20.370 (2009). Establece la Ley General de Educación. 17 de agosto de 2009. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/29xpy>
- Ley 20.536 (2011). Sobre Violencia Escolar. 18 de septiembre de 2011. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/2ep2w>
- Ley 20.529 (2011). Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. 11 de agosto de 2011. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/2exqt>
- Nagin, D. S. (2014). Group-based trajectory modeling: An overview. *Annals of Nutrition and Metabolism*, 65(2-3), 205-210. https://doi.org/10.1007/978-0-387-77650-7_4
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Wiley.
- Peterson, R. L. & Skiba, R. (2000). Creating school climates that prevent school violence. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 44(3), 122-129. <https://doi.org/10.1080/10459880009599794>
- Rodríguez, R., Seoane, A., y Pedreira, J. L. (2006). Niños contra niños: el bullying como trastorno emergente. *Anales de Pediatría*, 64(2), 162-166. <https://doi.org/10.1157/13084177>
- Turanovic, J. J., Pratt, T. C., Kulig, T. C., & Cullen, F. T. (2022). *Confronting school violence: A synthesis of six decades of research*. Cambridge University Press.
- Varela, J. (2013). Violencia escolar y bullying en Chile. 'Whole School Approach' para prevenir la violencia escolar. En J. C. Carozzo (Ed.), *Bullying: opiniones reunidas* (pp. 71-83). Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela.
- Varela, J., Savahl, S., Adams, S., & Reyes, F. (2020). Examining the relationship among bullying, school climate and adolescent well-being in Chile and South Africa: A cross cultural comparison. *Child Indicators Research*, 13(3), 819-838. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09648-0>
- Volk, A. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34(4), 327-343. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001>
- Wang, M. T. & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Xu, M., Macrynika, N., Waseem, M., & Miranda, R. (2020). Racial and ethnic differences in bullying: Review and implications for intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 50, 101-340. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.101340>