

REVISTA DE PSICOLOGÍA

Vol. 27 (2), 2009, ISSN 0254-9247

Lima, Perú

Álvaro Ayala

Mónica Cassaretto B.

Carolina Dockhorn

Verónica López

Mónica Macedo

Patricia Martínez U.

Macarena Morales

Paula Moreyra

Magaly Nóbrega

Betty Peña

Cecilia Thorne

Stella Maris Vázquez

DEPARTAMENTO
DE PSICOLOGÍA



FONDO
EDITORIAL

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Pontificia Universidad Católica del Perú
Departamento de Psicología

REVISTA DE PSICOLOGÍA

ISSN 0254-9247

Vol. 27 (2), 2009

Directora: Cecilia Thorne

Sub-directora: Sheyla Blumen

Comité Ejecutivo: Roberto Criado, Santiago Cueto, Marcia de la Flor, Roberto Lerner, Matilde Ráez, María Ragúz

Comité Editorial: Reynaldo Alarcón (*Universidad Ricardo Palma, Perú*), Victoria Arévalo (*Pontificia Universidad Católica del Perú*), Robert Bechtel (*University of Arizona, EE.UU.*), Germán Berrios (*University of Cambridge, Reino Unido*), Mary Louise Claux (*Pontificia Universidad Católica del Perú*), Jozef Corveleyn (*Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica*), Susana Frisancho (*Pontificia Universidad Católica del Perú*), Fernando Jiménez Gómez (*Universidad de Salamanca, España*), Ramón León (*Universidad Ricardo Palma, Perú*), Alegría Majluf (*Universidad Peruana Cayetano Heredia*), María Regina Maluf (*Universidade de São Paulo, Brasil*), Patricia Martínez (*Pontificia Universidad Católica del Perú*), Aníbal Meza (*Universidad Peruana Cayetano Heredia*), Franz Mönks (*Radboud Universiteit Nijmegen, Holanda*), Luis A. Oblitas (*Universidad Nacional Autónoma de México*), Alfonso Orantes (*Universidad Central de Venezuela*), Juana Pinzás (*Pontificia Universidad Católica del Perú*), Ernesto Pollitt (*University of California, Davis, EE.UU.*), María del Pilar Sánchez-López (*Universidad Complutense de Madrid, España*), Malva Villalón (*Pontificia Universidad Católica de Chile*), Orlando Villegas (*Wayne State University, EE.UU.*)

Asistente de Edición: Paula Moreyra

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2010

Av. Universitaria 1801, Lima 32 - Perú

Teléfono: (511) 626-2650, Fax: (511) 626-2913

feditor@pucp.edu.pe

www.pucp.edu.pe/publicaciones

Diseño de cubierta y diagramación de interiores: Fondo Editorial PUCP

ISSN 0254-9247

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 95-0869

Registro de Proyecto Editorial 31501361000223

Primera edición: marzo 2010

Tiraje: 150 ejemplares

REVISTA DE PSICOLOGÍA

ISSN 0254-9247

Vol. 27 (2), 2009

CONTENIDO

ARTÍCULOS

Mônica Macedo y Carolina Dockhorn. La prisión del ser: un problema contemporáneo 161

Stella Maris Vázquez. Motivación y voluntad 185

Magaly Nóbrega, Cecilia Thorne, Betty Peña y Paula Moreyra. Imágenes de la niñez desde la perspectiva de las madres peruanas 213

Verónica López, Macarena Morales y Álvaro Ayala. Maltrato entre pares: conductas de intimidación y victimización en escolares chilenos 243

Mónica Cassaretto B. y Patricia Martínez U. Validación de la Escala del Sentido del Humor en estudiantes universitarios 287

RESEÑA 311

Maltrato entre pares: conductas de intimidación y victimización en escolares chilenos¹

Verónica López²

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso / Centro de Investigación
Avanzada en Educación, Chile*

Macarena Morales³ y Álvaro Ayala⁴

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Se presenta un estudio de conductas de intimidación y victimización en 1167 escolares de 6º, 7º y 8º año Básico de la Región de Valparaíso, Chile. Se utilizó la batería Insebull (Avilés & Elices, 2007). Los resultados indican que 9% ha sido víctima del maltrato de sus compañeros bastantes veces o casi todos los días durante el año escolar. El maltrato psicológico es más frecuente que la agresión física, destacándose el uso de medios virtuales. Los participantes suelen ser varones que actúan en grupo. Los lugares más frecuentes son la sala de clases y el patio de recreo, en ausencia del profesor. La mayoría señala no saber, o solo difusamente, las razones que subyacen a estos actos, y no hacer nada frente a actos observados. Estos resultados coinciden con los estudios a nivel internacional, y permiten comprender el maltrato entre pares en contextos específicos de la realidad educativa chilena.

Palabras clave: victimización, intimidación escolar, maltrato, *bullying*.

Peer victimization: Intimidation and victimization in Chilean students

This paper presents the results of a study about peer intimidation and victimization with 1167 school students from 6th, 7th, and 8th grade from the Valparaíso Region of Valparaíso, Chile. The instrument used was the Insebull Battery (Avilés & Elices, 2007). Results show that approximately 9% of students have been victim of peer victimization many times or almost every day during the school year. Psychological victimization was more frequent than physical aggression, particularly through virtual communication such as cell-phone messages and e-mails. Participants tend to be groups of male students. Although male students participate more in physical aggression, they also receive more physical and psychological aggression. The most frequent places were inside the classroom and the school yard, when the teacher is not present. Most students inform not knowing, or vaguely knowing, the reasons underlying these aggressions, and do not do anything to deal with them. These results coincide with international studies and allow a better understanding of the characteristics of peer victimization in specific educational contexts within the Chilean school system.

Keywords: School violence, peer intimidation, victimization, *bullying*.

En la actualidad, la violencia entre los escolares constituye una inquietud creciente que los actores educativos buscan responder apoyados en la psicología. Sin embargo, los aportes a su prevención y atención provienen principalmente de diagnósticos y modelos europeos y norteamericanos. Estos relacionan la violencia escolar con factores que guardan diferencias importantes con el contexto chileno, tales como la estructura social y el sistema educativo. Una consideración que revela la necesidad de contar con recursos contextualizados para dar respuesta a esta problemática es que no solo los niños que presentan conductas de intimidación (*bullying*), sino también las víctimas del *bullying*, son consideradas poblaciones en riesgo, ya que la prevalencia de dificultades en la adaptación social como adultos en ambos casos es alta.

En el fenómeno del *bullying* se conjugan influencias culturales e individuales (Berger & Lisboa, 2009). Es necesario estudiarlas en nuestra población local para determinar si, por una parte, la influencia de las variables macro y micro que caracterizan a la violencia escolar y que están siendo estudiadas a nivel mundial siguen parámetros similares en nuestro contexto local y, por otra parte, para caracterizar el *bullying* dentro de nuestra cultura escolar.

¹ Este artículo corresponde a un informe de resultados parciales del proyecto FONDECYT N° 1108055. Agradecemos a todas las escuelas que participaron en este estudio.

² Profesora Asociada de la Escuela de Psicología de la PUCV. Especialista en Psicología Educativa y Cognitiva. Sus áreas de interés se relacionan con aprendizaje escolar, atención a la diversidad y cognición social durante la infancia y adolescencia. Contacto: Avda. El Bosque 1290, Viña del Mar, Chile; veronica.lopez@ucv.cl

³ Profesora Colaboradora de la Escuela de Psicología en la misma universidad. Abogada a la Psicología Educativa, sus áreas de interés son la formación ciudadana, el aprendizaje y la convivencia en contextos escolares. Contacto: Avda. El Bosque 1290, Viña del Mar, Chile; macarena.psi@hotmail.com

⁴ Profesor Colaborador de la Escuela de Psicología en la misma universidad. Sus temas de interés se enfocan dentro de la Psicología Social Comunitaria, especialmente el rol de la comunidad en políticas públicas, la participación ciudadana y la aplicación de herramientas audiovisuales para la investigación social. Contacto: Avda. El Bosque 1290, Viña del Mar, Chile; alvaro_ayala80@yahoo.es

La violencia escolar

La violencia en el ámbito escolar es un comportamiento ilegítimo que implica el uso y abuso de poder o la fuerza de una persona en contra de otra y/o de sus bienes. Es un problema que se da en la interacción entre los miembros de la comunidad escolar (MINEDUC-UAH, 2006). Es tal la relevancia que tiene la convivencia y la violencia en la educación a nivel mundial, que la UNESCO (2007) declaró esta década 2001-2010 como la “Década Internacional por una Cultura de Paz y No-Violencia para los Niños del Mundo”.

En Chile, desde hace más de una década se recoge la percepción de vulnerabilidad de las escuelas, especialmente de aquellas provenientes de contextos deprivados, frente a situaciones de violencia escolar (Arancibia, 1994). El estudio realizado por Arancibia (1994) detectó que en los niveles socioeconómicos más bajos un 82% de la población afirma que existen problemas de robo, un 75% percibe violencia entre los alumnos y un 43% percibe abusos de parte de los profesores. El estudio efectuado hace tres años por Fundación Paz Ciudadana (2005) estableció que los estudiantes victimizados disfrutaban menos de ir al colegio, tienen menos amigos y encuentran menos utilidad en lo aprendido, lo que implica un riesgo para su proceso de aprendizaje. El estudio nacional sobre convivencia escolar solicitado por el Ministerio de Educación y la UNESCO (IDEA, 2005) reveló que el 86,5% de los estudiantes y el 91,7% de los docentes refieren agresión en la convivencia escolar de sus establecimientos.

El último gran esfuerzo gubernamental por establecer criterios para evaluar el fenómeno de la violencia en la escuela ha sido la Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar, solicitada por los Ministerios de Educación e Interior, y ejecutada por la Universidad Alberto Hurtado (MINEDUC-UAH, 2006). Bajo un diseño muestral probabilístico, bi-etápico y estratificado, se aplicó una encuesta de autoadministración a más de 14 mil alumnos de 7º Básico a 4º medio, y a más de 3 mil docentes de estos alumnos. Los resultados indicaron que el 96% de los alumnos y docentes percibían agresiones psicológicas en

el establecimiento educacional, y que el 83% de los alumnos y el 61% de los profesores percibía agresiones físicas en el colegio. Se encontraron diferencias significativas en función del nivel socioeconómico (NSE) en todas las categorías de nivel de agresión, percibiéndose, según la opinión de alumnos de NSE bajo, un 42% de “alta ocurrencia de agresiones” (i. e. todos los días o una vez a la semana) frente al 34% del NSE alto. Los lugares donde ocurre la violencia en la escuela más indicados fueron los lugares de deporte/recreación (67% alumnos, 61% profesores) y la sala de clases (63% alumnos, 44% profesores), siendo más frecuentes las agresiones en los espacios recreacionales en el NSE alto y más frecuentes las agresiones en la sala de clases en el NSE bajo. El 47% de los alumnos de NSE bajo declara haber agredido, en comparación al 31% de los alumnos de NSE alto (todas estas diferencias son estadísticamente significativas).

El conjunto de investigaciones coinciden en señalar que el fenómeno de la violencia escolar trae consecuencias negativas para el desarrollo psicosocial de los alumnos, que inciden negativamente en la convivencia escolar, y de allí, en la calidad educativa y el bienestar socioemocional. Los resultados anteriores entregan un panorama bastante preocupante: el de un país con un alto índice de violencia escolar, que se acentúa en los niveles socioeconómicos más vulnerables.

Aproximaciones teóricas al fenómeno de la violencia escolar

¿Por qué asistimos a un período de aumento de la violencia en las escuelas? ¿O es que nos hemos sensibilizado más? Diversas son las aproximaciones teóricas que buscan explicar el fenómeno de la violencia escolar, las que provienen, por cierto, de distintos campos del conocimiento (Debarbieux & Blaya, 2001).

Una línea de investigación proveniente de las teorías críticas de la sociología de la educación (Bernstein, 1993; Bourdieu & Passeron, 1977), plantea que la violencia en la escuela es reflejo de una reproducción de las clases dominantes a través de los sistemas sociales, siendo uno de ellos el sistema educativo. Bajo esta perspectiva, la violencia

escolar se entiende como un conjunto de acciones, pragmáticas y simbólicas, tendientes a rechazar el estado de dominación y statu-quo. En este sentido, y como señala Ravazzolla (1997), los sistemas autoritarios y de género componen sistemas sociales que se caracterizan por generar violencia en su interior, que tienen una organización estable y rígida, y cuyo esquema general lleva al abuso ya que sus miembros tienden a perpetuar jerarquías que se consideran inamovibles. Para Contador (2001), “la escuela [chilena] es violenta —en la misma medida que nuestra sociedad en general— ya que en algún grado está reproduciendo los patrones culturales existentes” (p. 75).

Mena y Vizcarra (2001), buscando interpretar la cadena de maltratos producidos y reproducidos en y entre los distintos niveles y estamentos educativos al intentar intervenir en el sistema escolar, hallaron en la teoría de la violencia escolar luces de respuesta. Para Bourdieu y Passeron (1977), Bernstein (1993) y también Foucault (1984), el acto pedagógico mismo impone arbitrarios culturales en los que está presente la violencia de manera simbólica; simbólica, en el sentido de que los actos agresivos abiertos y externalizados son solo “puntas del *iceberg*” de prácticas culturales que validan y perpetúan abusos de poder que son considerados “normales” dentro del imaginario social (Castoriadis, 2004). Efectos de la violencia simbólica serían la “invisibilización del maltrato” (Mena & Vizcarra, 2001; Ravazzolla, 1997), la “violencia institucionalizada” (Benelbaz, 1992) y la búsqueda del “chivo expiatorio” a través de la figura del matón o *bully* (Flores, 2003; Girard, 1978) para dar sentido a la violencia a través de interacciones que construyen fuertes lazos sociales (Flores & García, 2001; García & Madriaza, 2005).

El fenómeno del *bullying*

El concepto de *bullying* (del inglés *bully* o “matón”) fue acuñado por Olweus (1993) para dar cuenta de una forma específica de maltrato entre escolares, caracterizado por el acoso y/o maltrato de uno

o varios alumnos hacia otro alumno de manera intencionada y persistente, sin que medie provocación ni posibilidad de respuesta. La relación interpersonal entre el o los alumnos que maltratan a otro alumno se caracteriza por un desequilibrio de poder o fuerza (Orpinas, 2009). Así, “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (Olweus, 1998, p. 25). Una acción negativa se refiere cuando alguien de manera intencionada causa daño, hiere o incomoda a otra persona (Cerezo, 2006). Las agresiones son por lo general verbales (30% de los casos) y físicas (5-7%); las primeras incluyen insultos, amenazas o rumores perjudiciales para el alumno (Cerezo, 2006). A partir de los objetivos planteados y la definición propuesta por Olweus (1998) se considerará entonces al maltrato entre escolares como la conducta sistemática de agresión física (peleas, daño físico) y/o psicológica (insultos, amenazas, rumores perjudiciales) que un alumno o alumna, o grupo de alumnos, ejerce sobre otro a través de reiterados ataques, destacando la asiduidad de la conducta. Esta implica, además, intimidación y victimización a través de insultos, rumores, vejaciones, aislamiento social, amenazas verbales y con armas blancas (Avilés & Elices, 2007; Ortega, 1994, 1998).

Así, el concepto de *bullying* (también conocido como acoso o maltrato entre pares) enfatiza el carácter sostenido en el tiempo de las acciones de agresión/intimidación (Ortega, 1998). Ya sea en forma directa (física) o indirecta (psicológica), el aspecto clave del *bullying* es que la intimidación ocurre a lo largo del tiempo, creando un patrón constante de acoso y abuso (Batsche & Knoff, 1994; Olweus, 1993). Esta definición se asemeja al concepto de *mobbing* en el ámbito laboral-empresarial, donde una persona o grupo de personas realiza acciones de acoso hacia uno o varios miembros del grupo laboral (Leymann, 1993). En ambos casos, para que las acciones sean repetidas en el tiempo, se supone una *intencionalidad* por parte de quienes ejercen las acciones intimidatorias.

Prevalencia y pronóstico

Olweus (1993) planteó que el 15% de los alumnos son víctimas regulares de acciones intimidatorias o inician conductas intimidatorias. Los datos de diferentes estudios sobre violencia escolar realizados por un equipo noruego, británico y español, concluyeron que el porcentaje de estudiantes que participan activamente en las acciones de intimidación y/o victimización se encuentra entre el 14% y el 18% (Ortega & Mora-Merchán, 1997). En los alumnos varones es más frecuente la utilización de agresiones físicas y amenazas como formas de intimidación (intimidación física o directa), mientras que en las alumnas son más frecuentes los rumores y el aislamiento de la víctima (intimidación relacional o indirecta) (Ahmad & Smith, 1994; Hoglund & Leadbeater, 2007; Smith & Sharp, 1994). Los varones suelen ser más víctimas de conductas intimidatorias y protagonistas de incidentes de intimidación que las niñas (Batsche & Knoff, 1994; Nolin, Davies & Chandler, 1995; Olweus, 1993; Whitney & Smith, 1993). La intimidación directa tiende a aumentar a lo largo de los años de educación básica, siendo más frecuente en los años de transición a la educación media (7º, 8º Básico, 1º Medio) y declinando durante la enseñanza media (Banks, 1997).

Respecto del pronóstico, y según los estudios escandinavos, existe una asociación significativa entre el ejercicio de conductas intimidatorias persistentes (*bullying*) durante la edad escolar y la participación en acciones ilegales y criminales en la adultez (Oliver, Hoover & Hazler, 1994; Olweus, 1993). Quienes ejercen estas conductas persistentemente (matones crónicos) tienden a presentar dificultades para mantener relaciones positivas (Oliver et al., 1994).

Factores de predisposición y riesgo

La literatura distingue distintos elementos o factores que están asociados al ejercicio reiterado de acciones de intimidación. Uno de estos factores es el sexo; los hombres reportan más conductas intimidatorias que las mujeres (Funk, 1997; Harris, 1999; Ortega & Mora-Merchán,

1997) y también se identifican más como víctimas e intimidadores simultáneamente (Ortega & Mora-Merchán, 1997).

Otro factor es la edad. Tanto niñas como niños reportan menos percepción de violencia a medida que avanza la edad cronológica y escolar, siendo el período de educación primaria cuando se informan más conductas de intimidación; así lo indican estudios internacionales (Funk, 1997; Mooj, 1997) y nacionales (MINEDUC-UAH, 2006). Ortega y Mora-Merchán (1997) advierten que no sería la frecuencia de conductas intimidatorias lo que disminuye, sino la percepción de ejercerlas o recibirlas. Los cursos en que se percibe más violencia son los 7°, 8° y 9° (Funk, 1997).

El nivel socioeconómico también incidiría en la frecuencia de conductas de intimidación. Según Campart y Lindstrom (1997), las escuelas estadounidenses de NSE bajo y con población flotante son tres veces más proclives a tener fichas policiales de sucesos de violencia escolar. Otros estudios internacionales (Debarbieux, 1997; Lowry, Sleet, Duncan, Powell & Kolbe, 1995) y nacionales (Fundación Paz Ciudadana, 2005; MINEDUC-UAH, 2006) reportan resultados similares. No obstante, el estudio del año 2006 encargado por el Gobierno de Chile y ejecutado por la Universidad Alberto Hurtado no mostró diferencias en la frecuencia de conductas de intimidación entre colegios de distinto NSE, pero sí en el tipo de violencia ejercida (verbal/psicológica para colegios de NSE alto, y física para colegios de NSE bajo).

El presente estudio busca caracterizar las conductas de intimidación y victimización en estudiantes de 6°, 7° y 8° Básico y analizar posibles diferencias según sexo, nivel socioeconómico y dependencia escolar.

Metodología

El nivel de estudio es no experimental, *ex post facto*, habiéndose utilizado una metodología cuantitativa bajo un diseño no experimental. Dada las características del estudio, se trabajó con grupos naturales; de allí el carácter *ex post facto* del estudio.

Participantes

Se trabajó con un total de 1167 estudiantes de 6°, 7° y 8° de establecimientos educacionales urbanos de dos comunas de la Región de Valparaíso, Chile, que fueron seleccionados a partir de un diseño muestral por conveniencia o intencional. La muestra fue estratificada según curso escolar y nivel socioeconómico, y los criterios de selección consideraron colegios mixtos urbanos de la Región de Valparaíso, con Enseñanza Básica y Media, cuya matrícula de alumnos en 7° y 8° Básico fuera a lo menos de 120 alumnos. Se trabajó con todos los grupos cursos paralelos de cada colegio. El nivel socioeconómico (NSE) fue calculado según el grupo socioeconómico establecido para el establecimiento educativo por el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa (SIMCE) para el año 2007. Dicho cálculo toma en cuenta los años de escolaridad de los apoderados, el ingreso económico del hogar y la situación de vulnerabilidad social del establecimiento. Por lo tanto, el NSE considerado en este estudio corresponde a una variable de colegio. Como puede verse en la Tabla 1, la distribución de los estudiantes según dependencias no es independiente del NSE del establecimiento. Mientras que todos los alumnos de colegios particulares-privados provienen de colegios que han sido identificados como NSE medio-alto y alto, todos los estudiantes de colegios públicos-municipales provienen de colegios que han sido identificados como NSE medio-bajo y bajo por la última evaluación SIMCE (ver Tabla 1).

Tabla 1

Distribución de los participantes según dependencia escolar y nivel socioeconómico

	<i>Municipal</i>				<i>Particular-subvencionado</i>				<i>Particular-privado</i>			
	<i>Medio bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Medio alto</i>	<i>Alto</i>	<i>Medio bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Medio alto</i>	<i>Alto</i>	<i>Medio bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Medio alto</i>	<i>Alto</i>
6°	100	154	0	0	0	54	72	0	0	0	46	40
7°	93	160	0	0	0	18	87	0	0	0	41	25
8°	48	63	0	0	0	32	68	0	0	0	27	39

Instrumento

Se utilizó el Insebull, Instrumento para la Evaluación del Bullying (Avilés & Elices, 2007). Este instrumento, diseñado y baremado en España, mide conductas de intimidación, victimización y contemplación en estudiantes de 1º a 4º ESO (equivalente a 7º Básico a 2º Medio). Consta de un autoinforme y de un heteroinforme de pares (compañeros de curso) y un heteroinforme del profesor. El instrumento cumple con propiedades psicométricas de confiabilidad (alpha entre 0,83 y 0,97 para las distintas formas) y validez (de contenido, mediante el juicio de expertos; y de constructo, mediante análisis factorial confirmatorio, que identificó dos factores principales: intimidación y victimización). Se realizó una adaptación mínima consistente en modificar la palabra “centro” por “colegio”, y la palabra “mote(s)” por “burla(s)”. En este informe se presentan los resultados del autoinforme.

Procedimiento

Se contactó a los establecimientos y se solicitó el consentimiento informado de los padres y asentimiento declarado de los alumnos, manteniendo en absoluta reserva los datos personales de los participantes y colegios. Los instrumentos fueron aplicados durante el horario escolar.

Resultados

Los resultados han sido organizados de acuerdo a las siguientes categorías: maltratos más frecuentes en la escuela, percepción de victimización en la escuela, percepción de intimidación en la escuela, y autopercepción. Para cada categoría, se presentan los resultados de algunas preguntas del autoinforme de Insebull, referidas a dicha categoría conceptual. Junto con los estadísticos descriptivos, se presentan los resultados de las pruebas efectuadas para estimar diferencias por nivel socioeconómico, dependencia escolar, curso escolar y sexo.

Frecuencia de malos tratos entre pares

Frente a la pregunta ¿cuántas veces, en este curso, te han intimidado o maltratado algunos/as de tus compañeros/as?, el 53% refiere nunca haber sido víctima de intimidación o maltrato, el 37,2% de los estudiantes responde “pocas veces”, mientras que el 7,5% responde “bastantes veces”. Solo el 1,2% de los estudiantes afirma que ha sido víctima de malos tratos “casi todos los días”. No encontramos diferencias por dependencia, NSE ni curso en la frecuencia de conductas de intimidación percibidas por los estudiantes. Solo encontramos diferencias entre sexos, donde los varones señalan recibir más malos tratos que las mujeres (ver Tabla 2).

Tabla 2

Frecuencia de victimización en la escuela

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	
<i>Dependencia escolar</i>	<i>Municipal</i>	645	1,62	0,71	F (2, 1.151) 6,250
	<i>Particular-subvencionado</i>	405	1,47	0,64	
	<i>Particular-privado</i>	104	1,62	0,69	
<i>Nivel socioeconómico</i>	<i>Medio-bajo</i>	240	1,62	0,71	F (3, 1.150) 3,243
	<i>Medio</i>	472	1,59	0,71	
	<i>Medio-alto</i>	338	1,47	0,62	
	<i>Alto</i>	104	1,62	0,69	
<i>Curso</i>	6°	464	1,55	0,68	F (2, 1.151) 2,085
	7°	414	1,62	0,70	
	8°	276	1,51	0,66	
<i>Sexo</i>	<i>Masculino</i>	532	1,65	0,71	F (1, 1.150) 14,739*
	<i>Femenino</i>	620	1,49	0,65	

* $p < .001$

Duración del maltrato entre pares

Ante la pregunta, Si tus compañeros/as te han intimidado en alguna ocasión ¿desde cuándo se producen estas situaciones?, el 65,6%

señala nunca haber sufrido intimidación en el curso, el 12,9% desde hace unos meses, el 12,6% desde hace unas semanas, el 4,5% durante todo el año, y el 3,3% refiere haber sido víctima “desde siempre”. No encontramos diferencias de acuerdo a dependencia, NSE, curso o sexo (ver Tabla 3).

Tabla 3

Duración del maltrato entre pares

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	
<i>Dependencia escolar</i>	<i>Municipal</i>	645	1,65	1,06	F (2, 1.150) 0,867
	<i>Particular-subvencionado</i>	404	1,64	1,04	
	<i>Particular-privado</i>	104	1,79	1,29	
<i>Nivel socioeconómico</i>	<i>Medio-bajo</i>	240	1,64	1,07	F (3, 1.149) 0,601
	<i>Medio</i>	471	1,63	1,04	
	<i>Medio-alto</i>	338	1,66	1,06	
	<i>Alto</i>	104	1,79	1,29	
<i>Curso</i>	6°	464	1,65	1,07	F (2, 1.150) 0,226
	7°	414	1,68	1,10	
	8°	275	1,63	1,07	
<i>Sexo</i>	<i>Masculino</i>	532	1,71	1,12	F (1, 1.149) 2,308
	<i>Femenino</i>	619	1,61	1,04	

Maltratos más frecuentes entre pares

Los resultados correspondientes a los tipos de maltrato referidos como más frecuentes entre los estudiantes, revelan los altos porcentajes obtenidos para los maltratos que hacen alusión a un daño psicológico, tales como: meterse con alguien con mensajes de texto, emails, etc.; insultar, poner burlas; reírse de alguien, dejar en ridículo. Por el contrario, el menor porcentaje es atribuido a aquel maltrato que pudiera provocar un daño físico entre los estudiantes (ver Tablas 4, 5, 6 y 7).

Tabla 4

Maltratos más frecuentes en la escuela según dependencia escolar

	<i>Municipal</i>	<i>Particular subvencionado</i>	<i>Particular privado</i>	χ^2
Insultar, poner burlas	171 (0,2)	110 (-0,7)	35 (0,9)	78,247*
Reírse de alguien, dejar en ridículo	122 (-0,6)	83 (-0,7)	26 (2,7)	66,927*
Hacer daño físico	89 (1,5)	43 (-1,3)	10 (-1,0)	41,678
Hablar mal de alguien	126 (2,7)	51 (-2,2)	9 (-2,1)	64,581
Amenazar, chantajear	105 (-0,4)	73 (-0,3)	27 (1,7)	49,686
Rechazar, aislar, no juntarse	111 (1,4)	53 (-1,8)	18 (0,1)	33,629
Meterse con alguien con mensajes de texto, emails, etc.	204 (-0,1)	125 (-1,5)	55 (3,0)	45,003

* $p < .001$

Nota. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis junto a los grupos de frecuencias.

Tabla 5

Maltratos más frecuentes en la escuela según nivel socioeconómico

	<i>Medio bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Medio alto</i>	<i>Alto</i>	χ^2
Insultar, poner burlas	71 (0,9)	117 (-0,4)	93 (-0,7)	35 (0,9)	100,635
Reírse de alguien, dejar en ridículo	46 (-0,3)	88 (-0,5)	71 (-0,6)	36 (2,7)	78,763
Hacer daño físico	44 (2,9)	57 (0,3)	31 (2,1)	10 (-1,0)	70,938
Hablar mal de alguien	55 (2,9)	83 (1,3)	39 (-2,6)	9 (-2,1)	116,095
Amenazar, chantajear	41 (0,0)	74 (-0,6)	63 (-0,3)	27 (1,7)	85,783
Rechazar, aislar, no juntarse	50 (2,2)	68 (-0,3)	46 (-1,6)	18 (0,1)	55,535
Meterse con alguien con mensajes de texto, emails, etc.	76 (-0,1)	151 (0,2)	102 (-1,8)	55 (3,0)	82,532

Nota. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis junto a los grupos de frecuencias.

Tabla 6*Maltratos más frecuentes en la escuela según curso*

	6°	7°	8°	χ^2
Insultar, poner burlas	135 (1,6)	107 (-0,8)	74 (-0,9)	72,870
Reírse de alguien, dejar en ridículo	96 (0,7)	78 (-1,1)	67 (0,5)	88,029
Hacer daño físico	60 (1,0)	46 (-0,9)	36 (-0,2)	75,737
Hablar mal de alguien	80 (1,3)	58 (-1,3)	48 (-0,1)	77,678
Amenazar, chantajear	86 (1,1)	73 (-0,3)	46 (-1,0)	61,933
Rechazar, aislar, no juntarse	74 (0,8)	57 (-1,2)	51 (0,5)	67,079
Meterse con alguien con mensajes de texto, emails, etc.	174 (2,6)	122 (-1,6)	88 (-1,2)	96,518

Nota. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis junto a los grupos de frecuencias.

Tabla 7*Maltratos más frecuentes en la escuela según sexo*

	Masculino	Femenino	χ^2
Insultar, poner burlas	158 (1,6)	157 (-1,4)	21,338
Reírse de alguien, dejar en ridículo	108 (0,1)	133 (-0,1)	10,875
Hacer daño físico	69 (0,8)	73 (-0,7)	12,417
Hablar mal de alguien	102 (2,2)	84 (-1,9)	27,723
Amenazar, chantajear	106 (1,6)	99 (-1,4)	15,991
Rechazar, aislar, no juntarse	87 (0,8)	94 (-0,7)	6,755
Meterse con alguien con mensajes de texto, emails, etc.	183 (1,0)	200 (-0,9)	8,511

Nota. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis junto a los grupos de frecuencias.

Como se observa, a nivel de las *diferencias por dependencia*, los estudiantes de colegios particulares-privados reportaron que “reírse de alguien” y “meterse con alguien a través de mensajes de texto, emails, etc.” eran tipos de maltrato frecuentes en su establecimiento, siendo

un grupo sobre-representado para estas respuestas. Por el contrario, menos estudiantes de colegios particulares-privados reportaron que “hablar mal de alguien” fuese un tipo de maltrato frecuente. Más aún, respecto a las *diferencias por nivel socioeconómico*, más estudiantes de colegios de NSE alto manifestaron que “reírse de alguien” era una conducta frecuente y, por el contrario, que “hablar mal de alguien” era un tipo de maltrato infrecuente. En los colegios de NSE medio-bajo más estudiantes que lo esperado indicaron que “hablar mal de alguien” y “rechazar, aislar, no juntarse” eran conductas frecuentes. En los colegios de NSE medio-alto más alumnos indicaron que “hacer daño físico” era un tipo de maltrato frecuente, y menos alumnos señalaron “hablar mal de alguien” como un tipo de maltrato frecuente. A nivel de las *diferencias por curso*, la única diferencia encontrada fue para la respuesta “meterse con alguien con mensajes de texto, emails, etc.”, donde los alumnos de 6º reportaron esta práctica como un tipo de maltrato más frecuente de lo esperado. Con relación a las *diferencias por sexo*, la única diferencia encontrada fue para la respuesta “hablar mal de alguien”, donde los varones informan utilizarla más, y las mujeres menos, de lo esperado.

Participantes de los malos tratos entre pares

Ante la pregunta, ¿quiénes suelen ser los/las que intimidan a sus compañeros/as?, el 16,8% de los estudiantes señala que las agresiones son realizadas por “un chico”; un 30,2% que suele ser “un grupo de chicos”. En relación al sexo femenino, un 4,3% de los estudiantes indica que “una chica” suele ser quien intimida y un 8,5% un “grupo de chicas”. A nivel de grupos mixtos de intimidación, un 13,8% de los estudiantes indica que las agresiones son realizadas por “un grupo de chicas y chicos” y finalmente un 23,9% refiere no saber quiénes intimidan (ver Tablas 8, 9, 10 y 11).

Tabla 8*Participantes de los malos tratos entre pares según dependencia escolar*

	<i>Municipal</i>	<i>Particular subvencionado</i>	<i>Particular privado</i>	χ^2
Un chico	132 (2,2)	49 (-2,4)	15 (-0,6)	38,909(10)*
Un grupo de chicos	213 (1,1)	103 (-1,9)	37 (1,0)	
Una chica	28 (0,0)	21 (0,8)	1 (-1,6)	
Un grupo de chicas	41 (-1,9)	45 (1,7)	13 (1,4)	
Un grupo de chicas y chicos	73 (-1,8)	73 (2,2)	15 (0,1)	
No sé	148 (-0,6)	110 (1,2)	21 (-0,8)	

* $p < .001$

Nota. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis junto a los grupos de frecuencias.

Tabla 9*Participantes de los malos tratos entre pares según nivel socioeconómico*

	<i>Medio-bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Medio-alto</i>	<i>Alto</i>	χ^2
Un chico	44 (0,6)	87 (0,8)	50 (-1,1)	15 (-0,6)	29,614(15)
Un grupo de chicos	75 (0,2)	162 (1,5)	79 (-2,5)	37 (1,0)	
Una chica	12 (0,5)	19 (-0,3)	18 (0,8)	1 (1,6)	
Un grupo de chicas	17 (-0,8)	36 (-0,7)	33 (0,7)	13 (1,4)	
Un grupo de chicas y chicos	28 (-0,9)	63 (-0,3)	55 (1,0)	15 (0,1)	
No sé	59 (0,2)	96 (-1,6)	103 (2,2)	21 (-0,8)	

Nota. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis junto a los grupos de frecuencias.

Tabla 10*Participantes de los malos tratos entre pares según curso*

	<i>6°</i>	<i>7°</i>	<i>8°</i>	χ^2
Un chico	94 (1,7)	67 (-0,4)	35 (1,7)	21,283(10)
Un grupo de chicos	130 (-1,0)	126 (-0,1)	97 (1,4)	
Una chica	16 (-0,9)	25 (1,7)	9 (-0,8)	
Un grupo de chicas	48 (1,3)	32 (-0,6)	19 (-0,9)	
Un grupo de chicas y chicos	53 (-1,5)	60 (0,3)	48 (1,6)	
No sé	117 (0,4)	99 (-0,1)	63 (-0,4)	

Nota. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis junto a los grupos de frecuencias.

Tabla 11

Participantes de los malos tratos entre pares según sexo

	<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	χ^2
Un chico	132 (4,3)	64 (4,0)	99,824(5)*
Un grupo de chicos	188 (2,0)	163 (1,8)	
Una chica	12 (2,3)	38 (2,2)	
Un grupo de chicas	24 (3,2)	75 (3,0)	
Un grupo de chicas y chicos	41 (3,9)	120 (3,6)	
No sé	130 (0,1)	149 (0,0)	

* $p < .001$

Nota. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis junto a los grupos de frecuencias.

Como se observa, a nivel de las *diferencias por dependencia*, más estudiantes de establecimientos municipales reportaron que “un grupo de chicos” eran los protagonistas de los malos tratos entre pares y, por el contrario, menos estudiantes de establecimientos particulares-subvencionados indicaron dicha respuesta. Además, más estudiantes de establecimientos particulares-subvencionados informaron que “un grupo de chicas y chicos” eran los responsables de las agresiones. A nivel de las *diferencias por nivel socioeconómico*, menor número de estudiantes de colegios de NSE medio-alto señalaron “un grupo de chicos”, al mismo tiempo que reportaron más el hecho de no saber quién era el responsable de los malos tratos. A nivel de *diferencias por curso* no se encontraron diferencias significativas. Sin embargo, a nivel de *diferencias por sexo* se observa que más estudiantes hombres y mujeres reportaron que “un chico” era el autor de los malos tratos, tendencia que se repite para la respuesta de los varones al señalar a “un grupo de chicos”.

Lugares de maltrato entre pares en la escuela

Respecto a la pregunta, ¿en qué lugar se suelen producir estas situaciones de intimidación? El 46,9% refiere que esto sucede “en la clase cuando no hay ningún profesor”. El 27% de los estudiantes

indica que dichas agresiones suceden “en la clase cuando está algún profesor”. Es decir, más del 70% de los estudiantes refiere que las situaciones de intimidación que observan, o en las que participan, ocurren dentro de la sala de clases. Por otra parte, un 22,8% indica que las intimidaciones suceden “en los pasillos del colegio” y un 14,8% en los baños. Respecto al lugar de recreación y la figura del profesor, un 10,6% señala que las agresiones suceden “en el patio cuando vigila algún profesor” y 33,4% cuando no vigila ningún docente. Como se puede observar en la Figura 5, las mayores frecuencias se dan en los casos en los que no está presente un profesor, ya sea en la sala de clases (46,9%) o en el patio (33,4%). Finalmente, en relación al espacio ajeno a la escuela, un 15,4% indica que las intimidaciones se dan “cerca del colegio al salir de clases” y un 18,8% en la calle (ver Tablas 12, 13, 14 y 15).

Tabla 12

Lugares de maltrato entre pares en la escuela según dependencia escolar

	<i>Municipal</i>	<i>Particular subvencionado</i>	<i>Particular privado</i>	χ^2
En clase cuando hay algún profesor	185 (0,7)	96 (-1,4)	34 (1,1)	4,917(2)
En clase cuando no hay ningún profesor	288 (-1,0)	203 (0,8)	56 (1,0)	4,689(2)
En los pasillos	115 (-2,7)	115 (2,2)	36 (2,5)	24,003(2)*
En los baños	91 (-0,6)	72 (1,4)	10 (-1,4)	5,129(2)
En el patio cuando vigila algún profesor	70 (0,2)	42 (-0,3)	12 (0,2)	0,149(2)
En el patio cuando no vigila ningún profesor	197 (-1,4)	154 (1,4)	39 (0,6)	6,699(2)
Cerca del colegio al salir de clases	109 (0,9)	68 (0,6)	3 (-3,3)	14,039(2)*
En la calle	131 (0,8)	86 (1,0)	2 (-4,0)	21,756(2)*

* $p < .001$

Nota. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis junto a los grupos de frecuencias.

Tabla 13

Lugares de maltrato entre pares en la escuela según nivel socioeconómico

	<i>Medio bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Medio alto</i>	<i>Alto</i>	χ^2
En clase cuando hay algún profesor	70 (0,6)	136 (0,7)	75 (-1,8)	34 (1,1)	7,110(3)
En clase cuando no hay ningún profesor	104 (-0,9)	212 (-0,8)	175 (1,1)	56 (1,0)	6,828(3)
En los pasillos	56 (0,1)	73 (-3,4)	101 (2,6)	36 (2,5)	31,686(3)*
En los baños	50 (2,3)	59 (-1,4)	54 (0,4)	10 (-1,4)	11,265(3)
En el patio cuando vigila algún profesor	21 (-0,9)	52 (0,2)	39 (0,4)	12 (0,2)	1,270(3)
En el patio cuando no vigila ningún profesor	66 (-1,7)	146 (-1,0)	139 (2,3)	39 (0,6)	14,408(3)
Cerca del colegio al salir de clases	58 (3,4)	72 (-0,2)	47 (-0,8)	3 (-3,3)	26,962(3)*
En la calle	55 (1,4)	108 (2,0)	54 (-1,3)	2 (-4,0)	29,018(3)*

* $p < .001$

Nota. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis junto a los grupos de frecuencias.

Tabla 14

Lugares de maltrato entre pares en la escuela según curso

	<i>6°</i>	<i>7°</i>	<i>8°</i>	χ^2
En clase cuando hay algún profesor	121 (-0,5)	115 (0,2)	79 (0,4)	0,573(2)
En clase cuando no hay ningún profesor	206 (-0,9)	191 (-0,4)	150 (1,6)	6,900(2)
En los pasillos	114 (0,7)	88 (-0,8)	64 (0,0)	1,397(2)
En los baños	75 (0,7)	58 (-0,5)	40 (-0,2)	0,909(2)
En el patio cuando vigila algún profesor	48 (-0,2)	35 (-1,4)	41 (2,1)	7,073(2)
En el patio cuando no vigila ningún profesor	172 (1,2)	131 (-0,8)	87 (-0,7)	3,891(2)
Cerca del colegio al salir de clases	76 (0,4)	60 (-0,6)	44 (0,1)	0,636(2)
En la calle	87 (-0,1)	75 (-0,4)	57 (0,6)	0,667(2)

Nota. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis junto a los grupos de frecuencias.

Tabla 15*Lugares de maltrato entre pares en la escuela según sexo*

	Masculino	Femenino	χ^2
En clase cuando hay algún profesor	150 (0,5)	163 (-0,4)	0,525(1)
En clase cuando no hay ningún profesor	243 (-0,6)	303 (0,5)	1,172(1)
En los pasillos	99 (-2,2)	167 (2,0)	11,178(1)*
En los baños	73 (-0,8)	100 (0,7)	1,300(1)
En el patio cuando vigila algún profesor	57 (0,0)	67 (0,0)	0,002(1)
En el patio cuando no vigila ningún profesor	182 (0,1)	208 (-0,1)	0,056(1)
Cerca del colegio al salir de clases	74 (-1,0)	106 (0,9)	2,206(1)
En la calle	99 (-0,2)	120 (0,2)	0,094(1)

* $p < .001$

Nota. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis junto a los grupos de frecuencias.

Según los resultados obtenidos, a nivel de *diferencias por dependencia*, un mayor porcentaje de estudiantes de colegios particulares-subvencionados y particulares-privados informó que los maltratos sucedían en los pasillos del colegio, mientras que menos estudiantes de establecimientos municipales dieron dicha respuesta. Además, los estudiantes de colegios particulares-privados informaron que las intimidaciones se dieron menos cerca del colegio al salir de clases y en la calle.

Por su parte, a nivel de *diferencias por nivel socioeconómico*, un mayor porcentaje de estudiantes de colegios de NSE medio-alto y alto coincidieron en reportar que los maltratos sucedían en los pasillos del colegio, tendencia opuesta en los colegios de NSE medio, mientras que los estudiantes de colegios de NSE medio-bajo mencionaron a los baños. Asimismo, un mayor porcentaje de estudiantes de colegios de NSE medio-alto reportaron “en el patio cuando no vigila ningún profesor/a”. Respecto al espacio físico externo al establecimiento, un mayor porcentaje de estudiantes de NSE medio-bajo informaron “cerca del colegio al salir de clases”, tendencia opuesta en los establecimientos de NSE alto quienes, a su vez, reportaron menos “en la calle”. Por su parte, los estudiantes de colegios de NSE medio informaron que la calle es el lugar donde se produjeron los maltratos.

A nivel de *diferencias por curso*, un mayor porcentaje de 8° Básico reportó que los maltratos sucedían en el patio cuando vigilaba algún profesor. A nivel de *diferencias por sexo*, un menor porcentaje de estudiantes hombres informaron que los maltratos sucedieron en los pasillos del colegio, tendencia opuesta para las mujeres en la misma respuesta (ver Tabla 15).

Percepción de las causas de maltrato entre pares

Ante la pregunta, Si te han intimidado en alguna ocasión: ¿por qué crees que lo hicieron?, el 49,4% de los estudiantes reafirmaron no haber sido víctimas de malos tratos. El 21,7% de los estudiantes señaló no saber por qué habían sido agredidos. Del 30% restante, el 15,9% indicó que los compañeros lo hacían “por molestarme”, y el 11,1% por ser diferentes a los demás (ver Tablas 16, 17, 18 y 19).

Tabla 16

Causas atribuidas a los actos de victimización según dependencia escolar

	<i>Municipal</i>	<i>Particular subvencionado</i>	<i>Particular privado</i>	χ^2
Nadie me ha intimidado nunca	325 (0,2)	205 (0,2)	46 (-0,7)	1,231(2)
No lo sé	143 (0,1)	94 (0,5)	16 (-1,3)	2,694(2)
Porque los provoqué	43 (0,7)	20 (-0,9)	6 (-0,1)	1,352(2)
Porque soy diferente a ellos	82 (1,2)	41 (-0,6)	6 (-1,6)	5,042(2)
Porque soy más débil	63 (1,1)	31 (-0,6)	4 (-1,6)	4,599(2)
Por molestarme	88 (-1,6)	72 (0,8)	26 (2,3)	10,110(2)
Por hacerme una broma	39 (-1,4)	35 (0,8)	13 (1,8)	6,454(2)*
Porque me lo merezco	9 (0,2)	6 (0,3)	0 (-1,2)	1,517(2)
Otros	42 (-1,1)	35 (0,7)	12 (1,4)	3,946(2)

* $p < .05$

Nota. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis junto a los grupos de frecuencias.

Tabla 17
Causas atribuidas a los actos de victimización según nivel socioeconómico

	<i>Medio-bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Medio-alto</i>	<i>Alto</i>	χ^2
Nadie me ha intimidado nunca	122 (0,2)	236 (0,0)	172 (0,2)	46 (-0,7)	1,310(3)
No lo sé	50 (-0,4)	115 (1,1)	72 (-0,3)	16 (-1,3)	4,155(3)
Porque los provoqué	14 (-0,1)	28 (0,0)	21 (0,2)	6 (-0,1)	0,047(3)
Porque soy diferente a ellos	31 (0,8)	60 (1,0)	32 (-0,9)	6 (-1,6)	5,917(3)
Porque soy más débil	25 (1,0)	45 (0,8)	24 (0,9)	4 (1,6)	5,547(3)
Por molestarme	40 (0,2)	59 (-2,0)	61 (0,9)	26 (2,3)	11,934(3)
Por hacerme una broma	16 (-0,5)	22 (-2,3)	36 (2,1)	13 (1,8)	14,230(3)
Porque me lo merezco	3 (-0,1)	4 (-0,9)	8 (1,7)	0 (-1,2)	5,101(3)
Otros	18 (-0,1)	37 (0,1)	22 (-0,8)	12 (1,4)	2,879(3)

Nota. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis junto a los grupos de frecuencias.

Tabla 18
Causas atribuidas a los actos de victimización según curso

	<i>6°</i>	<i>7°</i>	<i>8°</i>	χ^2
Nadie me ha intimidado nunca	239 (0,5)	187 (-1,4)	150 (1,1)	6,307(2)*
No lo sé	106 (0,4)	108 (1,8)	39 (-2,7)	14,028(2)**
Porque los provoqué	23 (-0,9)	22 (-0,5)	24 (1,8)	4,751(2)
Porque soy diferente a ellos	52 (0,0)	50 (0,6)	27 (-0,7)	0,909(2)
Porque soy más débil	33 (-1,0)	49 (2,3)	16 (-1,5)	9,765(2)
Por molestarme	68 (-0,8)	69 (0,3)	49 (0,7)	1,407(2)
Por hacerme una broma	18 (-2,9)	38 (1,2)	31 (2,2)	15,898(2)**
Porque me lo merezco	6 (0,0)	8 (1,1)	1 (-1,4)	3,213(2)
Otros	36 (0,0)	35 (0,6)	18 (-0,7)	,895(2)

* $p < .05$; ** $p < .001$

Nota. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis junto a los grupos de frecuencias.

Tabla 19

Causas atribuidas a los actos de victimización según sexo

	<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	χ^2
Nadie me ha intimidado nunca	245 (-1,2)	329 (1,1)	5,228(1)
No lo sé	135 (1,7)	118 (-1,6)	6,888(1)
Porque los provoqué	48 (2,9)	21 (-2,7)	16,205(1)*
Porque soy diferente a ellos	57 (-0,3)	72 (0,3)	0,214(1)
Porque soy más débil	59 (2,1)	39 (-1,9)	8,573(1)
Por molestarme	76 (-1,1)	110 (1,0)	2,488(1)
Por hacerme una broma	36 (-0,6)	51 (0,6)	,844(1)
Porque me lo merezco	9 (0,8)	6 (-0,7)	1,175(1)
Otros	25 (-2,5)	64 (2,3)	12,590(1)*

* $p < .001$

Nota. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis junto a los grupos de frecuencias.

A nivel de las *diferencias por dependencia*, los estudiantes de colegios particulares-privados informaron, con mayor frecuencia de lo esperado, que las causas de los malos tratos eran “por molestarme” y “por hacerme una broma”.

Por su parte, a nivel de las *diferencias por nivel socioeconómico*, se observó que los estudiantes de establecimientos de colegios de NSE medio informaron, con menor frecuencia de lo esperado, que las alternativas “por molestarme” y “por hacerme una broma” fueron las causas de los malos tratos. Por el contrario, los estudiantes de colegios de NSE medio-alto informaron con más frecuencia de lo esperado que “hacer una broma” sea la causa de los malos tratos, y los estudiantes de colegios de NSE alto señalaron con mayor frecuencia que los malos tratos se debían a la intención de “molestar”.

A nivel de *diferencias por curso*, en los estudiantes de 6° Básico, la respuesta “por hacerme una broma” fue señalada con menor frecuencia de lo esperado. En cambio, en 8° Básico la respuesta “no lo sé” fue señalada con menor frecuencia de lo esperado. Esto podría estar indicando que a medida que avanzan en su escolaridad, los estudiantes

comienzan a tomar conciencia de los motivos que subyacen a los malos tratos recibidos. Así, en 7º Básico la respuesta “porque soy más débil”, y en 8º la respuesta “por hacerme una broma” se presentan con mayor frecuencia de lo esperado, según indica el estadístico Chi cuadrado.

Respecto a las *diferencias por sexo*, la tendencia entre los sexos respecto a la respuesta “porque los provoqué” va en dirección opuesta: mientras que los varones la eligen con mayor frecuencia de lo esperado, las mujeres la eligen con menor frecuencia de lo esperado. De manera similar, los hombres eligieron con mayor frecuencia la respuesta “porque soy más débil”, mientras que las mujeres la eligen con menor frecuencia de lo esperado. Estos resultados podrían estar indicando que los estudiantes varones remiten las motivaciones que subyacen a las agresiones a características personales de sí mismos. En contraste, más mujeres de lo esperado eligieron la respuesta “otros motivos” y menos varones que lo esperado eligieron esta misma opción, lo que podría estar indicando que las mujeres elaboran más significados respecto de los motivos detrás de los malos tratos.

Reacciones frente a los malos tratos recibidos

Frente a la pregunta, Cuando alguien te intimida ¿cómo reaccionas?, el 40,4% de los estudiantes señala, nuevamente, no haber sido víctima de agresiones. El 25,8% señala que su reacción es de indiferencia —“me da igual”— y el 14,6% refiere reaccionar a la intimidación con intimidación de vuelta. El 7,8% de los estudiantes señala “quedarse paralizado/a” y el 9,1% señala “sentirse impotente”. Estas dos últimas respuestas refieren a la dinámica de *bullying*, donde se produce una agresión persistente en el tiempo con desbalance de poder, que culmina en situaciones de victimización (ver Tablas 20, 21, 22 y 23).

Tabla 20

Reacción de los estudiantes al ser víctimas de intimidación según dependencia escolar

	<i>Municipal</i>	<i>Particular subvencionado</i>	<i>Particular privado</i>	χ^2
Nadie me ha intimidado nunca	263 (-0,1)	171 (0,4)	37 (-0,7)	13,485(8)
Me quedo paralizado	54 (0,4)	36 (0,7)	1 (-2,5)	
Me da igual	176 (0,5)	93 (-1,2)	32 (1,1)	
Les intimidó yo	94 (-0,1)	58 (-0,2)	18 (0,8)	
Me siento impotente	52 (-1,0)	42 (0,8)	12 (0,9)	

Nota. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis junto a los grupos de frecuencias.

Tabla 21

Reacción de los estudiantes al ser víctimas de intimidación según nivel socioeconómico

	<i>Medio-bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Medio-alto</i>	<i>Alto</i>	χ^2
Nadie me ha intimidado nunca	107 (1,0)	179 (-1,0)	148 (0,8)	37 (-0,7)	29,111(12)
Me quedo paralizado	28 (2,1)	34 (-0,5)	28 (0,2)	1 (-2,5)	
Me da igual	59 (-0,4)	134 (1,0)	76 (-1,4)	32 (1,1)	
Les intimidó yo	32 (-0,5)	75 (0,6)	45 (-0,7)	18 (0,8)	
Me siento impotente	10 (-2,6)	45 (0,2)	39 (1,4)	12 (0,9)	

Nota. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis junto a los grupos de frecuencias.

Tabla 22

Reacción de los estudiantes al ser víctimas de intimidación según curso

	<i>6°</i>	<i>7°</i>	<i>8°</i>	χ^2
Nadie me ha intimidado nunca	204 (1,0)	152 (-1,3)	115 (0,3)	29,468(8)*
Me quedo paralizado	45 (1,4)	34 (0,2)	12 (-2,1)	
Me da igual	121 (-0,1)	119 (1,1)	61 (-1,3)	
Les intimidó yo	58 (-1,3)	53 (-1,0)	59 (2,9)	
Me siento impotente	32 (-1,7)	50 (2,0)	24 (-0,2)	

* $p < .001$

Nota. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis junto a los grupos de frecuencias.

Tabla 23*Reacción de los estudiantes al ser víctimas de intimidación según sexo*

	<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	χ^2
Nadie me ha intimidado nunca	192 (-1,7)	278 (1,6)	29,468(8)*
Me quedo paralizado	39 (-0,5)	52 (0,4)	
Me da igual	154 (1,3)	146 (-1,2)	
Les intimido yo	91 (1,4)	79 (-1,3)	
Me siento impotente	50 (0,1)	56 (-0,1)	

* $p < .001$

Nota. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis junto a los grupos de frecuencias.

Según los resultados obtenidos, a nivel de las *diferencias por dependencia* y en relación a la respuesta “me quedo paralizado/a”, menor porcentaje de alumnos de establecimientos particulares-privados reportaron dicha alternativa. De manera similar, a nivel de las *diferencias por nivel socioeconómico*, un menor porcentaje de estudiantes de colegios de NSE alto informaron sentirse paralizados frente a situaciones de agresión hacia ellos. Por el contrario, más estudiantes de colegios de NSE medio-bajo que lo esperado eligieron la respuesta “me quedo paralizado/a”. Por el contrario, menos estudiantes de colegios de NSE medio-bajo informaron “sentirse impotentes” como la principal reacción frente a las agresiones.

En cuanto a las *diferencias por curso*, mientras que los estudiantes de 8° Básico informaron con menor frecuencia de lo esperado sentirse paralizados, los estudiantes de 8° Básico eligieron la opción “les intimido yo” con mayor frecuencia. Por otra parte, los estudiantes de 7° Básico reportaron en una tendencia mayor a la esperada la alternativa “me siento impotente”. No se encontraron *diferencias por sexo* (ver Tabla 23).

Reacciones frente a malos tratos observados en otros

Ante la pregunta, ¿qué sueles hacer cuando un compañero/a intimida a otro/a?, la mayoría de los estudiantes reconoce no hacer nada, ya sea por indiferencia (24,3%) o aún cuando considere que debería hacer algo (29,8%). Mientras que el 26,1% intenta resolver la situación

personalmente, el 15,6% avisa a alguien para que detenga la situación de agresión. Solo el 2% reconoce sumarse a la situación de agresión (ver Tablas 24, 25, 26 y 27).

Tabla 24

Reacción de los estudiantes al presenciar un acto de intimidación según dependencia escolar

	<i>Municipal</i>	<i>Particular subvencionado</i>	<i>Particular privado</i>	χ^2
Nada, paso el tema	167 (0,8)	99 (-0,1)	17 (-1,6)	36,496(8)*
Nada, aunque creo que debería hacer algo	203 (0,7)	110 (-1,2)	35 (0,7)	
Aviso a alguien que pueda parar la situación	118 (1,7)	58 (-0,8)	6 (-2,5)	
Intento cortar la situación personalmente	134 (-2,7)	128 (1,9)	43 (3,0)	
Me sumo a la intimidación yo también	13 (0,1)	9 (0,3)	1 (-0,7)	

* $p < .001$

Nota. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis junto a los grupos de frecuencias.

Tabla 25

Reacción de los estudiantes al presenciar un acto de intimidación según nivel socioeconómico

	<i>Medio bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Medio alto</i>	<i>Alto</i>	χ^2
Nada, paso el tema	73 (1,9)	124 (0,8)	69 (-1,6)	17 (-1,6)	36,496(8)*
Nada, aunque creo que debería hacer algo	80 (0,9)	142 (0,0)	91 (-1,2)	35 (0,7)	
Aviso a alguien que pueda parar la situación	50 (2,0)	75 (0,1)	51 (-0,4)	6 (-2,5)	
Intento cortar la situación personalmente	30 (-4,2)	110(-1,3)	122 (3,3)	43 (3,0)	
Me sumo a la intimidación yo también	4 (-0,4)	13 (1,2)	5 (-0,7)	1 (-0,7)	

* $p < .001$

Nota. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis junto a los grupos de frecuencias.

Tabla 26*Reacción de los estudiantes al presenciar un acto de intimidación según curso*

	6°	7°	8°	χ^2
Nada, paso el tema	107 (-0,6)	102 (0,1)	74 (0,7)	10,581(8)
Nada, aunque creo que debería hacer algo	134 (-0,5)	132 (0,7)	82 (-0,2)	
Aviso a alguien que pueda parar la situación	90 (2,0)	60 (-0,6)	32 (-1,8)	
Intento cortar la situación personalmente	117 (-0,5)	106 (-0,3)	82 (1,0)	
Me sumo a la intimidación yo también	10 (0,3)	8 (-0,1)	5 (-0,2)	

Nota. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis junto a los grupos de frecuencias.

Tabla 27*Respuesta de los estudiantes al presenciar un acto de intimidación según sexo*

	Masculino	Femenino	χ^2
Nada, paso el tema	167 (3,2)	116 (-2,9)	47,746(4)*
Nada, aunque creo que debería hacer algo	145 (-1,2)	201 (1,1)	
Aviso a alguien que pueda parar la situación	59 (-2,7)	123 (2,5)	
Intento cortar la situación personalmente	136 (-0,4)	169 (0,4)	
Me sumo a la intimidación yo también	19 (2,6)	4 (-2,4)	

* $p < .001$

Nota. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis junto a los grupos de frecuencias.

Respecto a las *diferencias por dependencia*, los alumnos de colegios municipales señalaron intentar cortar la situación personalmente, con menor frecuencia de lo esperado. Por el contrario, los alumnos de colegios particulares-privados señalan intentar cortar la situación personalmente, con mayor frecuencia de lo esperado. En líneas similares,

los alumnos de colegios particulares-privados señalan, con menor frecuencia a lo esperado, avisar a alguien para que detenga la situación. Al parecer, mientras que los alumnos de colegios particulares-privados buscan resolver personalmente las situaciones de agresión, los de colegios municipales evitan involucrarse personalmente.

Según los resultados *por nivel socioeconómico*, los alumnos de colegios de NSE medio-bajo señalaron con mayor frecuencia de lo esperado avisar a alguien para que detenga la situación de agresión, y con menor frecuencia de lo esperado, intentar cortar personalmente la situación. Por el contrario, los alumnos de colegios de NSE alto señalaron con menor frecuencia a lo esperado avisar a alguien para parar la situación. Los alumnos de colegios de NSE medio-alto señalaron con mayor frecuencia de lo esperado intentar cortar personalmente la situación.

Los resultados según las *diferencias por curso* señalan que los estudiantes de 6° Básico reportaron con mayor frecuencia de lo esperado avisar a alguien para que detenga la situación. Cuando se realiza la comparación *por sexo*, se observa que los varones respondieron con mayor frecuencia de lo esperado “nada, paso del tema” y “me sumo a la intimidación”, y con menor frecuencia a lo esperado “aviso a alguien que pueda parar la situación”. Por su parte, las mujeres respondieron con mayor frecuencia de lo esperado avisar a alguien para que pare la situación, y con menor frecuencia de lo esperado, “nada, paso del tema” y “me sumo a la intimidación”.

Reacción de los compañeros de curso

Frente a la pregunta, Cuando tú te metes con alguien ¿qué hacen tus compañeros?, más de la mitad de los alumnos (52,9%) afirma no participar de dichos actos. De los restantes, cerca de la mitad (24,7%) afirma que los compañeros no hacen nada. Un 16,6% señala que los compañeros le animan y ayudan a intimidar, y solo el 3,9% de ellos indica sufrir el rechazo de sus compañeros por participar en conductas de intimidación (ver Tablas 28, 29, 30 y 31).

Tabla 28*Respuesta de los pares frente actos de intimidación según dependencia escolar*

	<i>Municipal</i>	<i>Particular subvencionado</i>	<i>Particular privado</i>	χ^2
No me meto con nadie	330 (-0,8)	233 (1,1)	54 (-0,1)	15,838(6)
No hacen nada	181 (1,6)	80 (-2,1)	27 (0,3)	
No les gusta, me rechazan	19 (-1,2)	24 (2,0)	2 (-1,0)	
Me animan, me ayudan	109 (0,1)	66 (-0,3)	19 (0,4)	

Nota. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis junto a los grupos de frecuencias.

Tabla 29*Respuesta de los pares frente actos de intimidación según nivel socioeconómico*

	<i>Medio bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Medio alto</i>	<i>Alto</i>	χ^2
No me meto con nadie	134 (0,6)	227 (-1,6)	202 (1,5)	54 (-0,1)	20,824(9)
No hacen nada	64 (0,6)	126 (0,7)	71 (-1,5)	27 (0,3)	
No les gusta, me rechazan	3 (-2,1)	23 (1,1)	17 (1,0)	2 (-1,0)	
Me animan, me ayudan	35 (-0,8)	93 (1,5)	47 (-1,3)	19 (0,4)	

Nota. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis junto a los grupos de frecuencias.

Tabla 30*Respuesta de los pares frente actos de intimidación según curso*

	<i>6°</i>	<i>7°</i>	<i>8°</i>	χ^2
No me meto con nadie	255 (0,4)	219 (0,0)	143 (-0,4)	7,097(6)
No hacen nada	106 (-1,0)	101 (-0,1)	81 (1,4)	
No les gusta, me rechazan	24 (1,4)	13 (-0,8)	8 (-0,9)	
Me animan, me ayudan	77 (-0,2)	74 (0,6)	43 (-0,5)	

Nota. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis junto a los grupos de frecuencias.

Tabla 31

Respuesta de los pares frente actos de intimidación según sexo

	<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	χ^2
No me meto con nadie	243 (-2,4)	373 (2,2)	27,099(3)*
No hacen nada	162 (2,6)	125 (-2,4)	
No les gusta, me rechazan	27 (1,4)	18 (-1,3)	
Me animan, me ayudan	93 (0,4)	101 (-0,4)	

* $p < .001$

Nota. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis junto a los grupos de frecuencias.

A nivel de las *diferencias por dependencia*, los estudiantes de establecimientos particulares- subvencionados informaron en una tendencia menor a la esperada que los compañeros “no hacen nada” frente a la participación directa en un acto de intimidación. Por el contrario, más estudiantes de colegios particulares-subvencionados que lo esperado eligieron la respuesta “no les gusta, me rechazan” como característica de la reacción de los compañeros. En la comparación *por nivel socioeconómico*, se observa que los estudiantes de establecimientos de NSE medio-bajo informaron “no les gusta, me rechazan” en una tendencia menor a la esperada. No se encuentran *diferencias según curso escolar*.

En la comparación *por sexo*, mientras que los varones señalaron con menor frecuencia de lo esperado que “yo no me meto con nadie”, las mujeres eligieron esta respuesta con mayor frecuencia de lo esperado. Por otra parte, mientras que los varones señalan con mayor frecuencia de lo esperado que los compañeros “no hacen nada”, las mujeres eligieron esta respuesta con menor frecuencia de lo esperado (ver Tabla 31).

Autopercepción: ¿víctima, agresor, espectador?

La última pregunta del autoinforme pedía a los participantes responder a la afirmación: Después de lo que has contestado en este cuestionario ¿qué te consideras más? Las opciones eran: principalmente víctima / principalmente agresor / principalmente espectador / más agresor y un poco víctima / más víctima y un poco agresor / igual víctima que agresor. Los resultados indican que el 37% de los estudiantes

se percibe a sí mismo como espectador, y solo el 5% como principalmente agresor. El 21,4% se percibe a sí mismo como principalmente víctima. El 17,2% se percibe a sí mismo, simultáneamente, como víctima y agresor (ver Tablas 32, 33, 34 y 35).

Tabla 32*Autopercepción según dependencia escolar*

	<i>Municipal</i>	<i>Particular subvencionado</i>	<i>Particular privado</i>	χ^2
Principalmente víctima	176 (3,2)	64 (-2,7)	10 (-2,7)	56,823(10)*
Principalmente agresor	31 (-0,2)	22 (0,3)	5 (-0,1)	
Principalmente espectador	188 (-3,3)	187 (2,7)	57 (2,8)	
Más agresor y un poco víctima	37 (-0,1)	22 (-0,5)	9 (1,1)	
Más víctima y un poco agresor	73 (0,5)	45 (0,1)	6 (-1,6)	
Igual víctima que agresor	121 (0,9)	64 (-0,9)	16 (-0,5)	

* $p < .001$

Nota. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis junto a los grupos de frecuencias.

Tabla 33*Autopercepción según nivel socioeconómico*

	<i>Medio bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Medio alto</i>	<i>Alto</i>	χ^2
Principalmente víctima	78 (3,9)	115 (1,2)	47 (-3,2)	10 (-2,7)	85,355(15)*
Principalmente agresor	15 (1,0)	24 (0,1)	14 (-0,8)	5 (-0,1)	
Principalmente espectador	61 (-2,8)	141 (-2,7)	173 (3,9)	57 (2,8)	
Más agresor y un poco víctima	13 (-0,2)	28 (0,0)	18 (-0,5)	9 (1,1)	
Más víctima y un poco agresor	22 (-0,6)	58 (1,0)	38 (0,2)	6 (-1,6)	
Igual víctima que agresor	40 (-0,1)	98 (1,7)	47 (-1,7)	16 (-0,5)	

* $p < .001$

Nota. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis junto a los grupos de frecuencias.

Tabla 34

Autopercepción según curso

	6°	7°	8°	χ^2
Principalmente víctima	121 (2,0)	95 (0,6)	34 (-3,3)	31,979(10)*
Principalmente agresor	24 (0,1)	20 (-0,2)	14 (0,0)	
Principalmente espectador	157 (-1,3)	145 (-0,8)	130 (2,7)	
Más agresor y un poco víctima	23 (-0,9)	22 (-0,5)	23 (1,7)	
Más víctima y un poco agresor	53 (0,4)	50 (0,9)	21 (-1,6)	
Igual víctima que agresor	80 (-0,1)	73 (0,1)	48 (0,0)	

* $p \leq .001$

Nota. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis junto a los grupos de frecuencias.

Tabla 35

Autopercepción según sexo

	Masculino	Femenino	χ^2
Principalmente víctima	142 (2,5)	108 (-2,3)	33,409(5)*
Principalmente agresor	35 (1,6)	23 (-1,5)	
Principalmente espectador	162 (-2,6)	269 (2,4)	
Más agresor y un poco víctima	36 (0,8)	32 (-0,8)	
Más víctima y un poco agresor	48 (-1,2)	76 (1,1)	
Igual víctima que agresor	98 (0,6)	103 (-0,5)	

* $p < .001$

Nota. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis junto a los grupos de frecuencias.

A nivel de *diferencias por dependencia*, se observa que más estudiantes de establecimientos municipales que lo esperado se identificaron a sí mismos como principalmente víctimas, y menos que lo esperado como principalmente espectadores. Por el contrario, menos estudiantes de colegios particulares-subvencionados se identificaron a sí mismos como principalmente víctimas, y más como principalmente espectadores. En la comparación *por nivel socioeconómico*, más estudiantes de colegios de NSE medio-alto y alto que lo esperado se percibieron a sí mismos como principalmente espectadores; y menos como principalmente víctimas. Por el contrario, más estudiantes de colegios de NSE medio-bajo se percibieron a sí mismos como principalmente víctimas,

y menos estudiantes de colegios de NSE medio-bajo y bajo como principalmente espectadores.

Según las diferencias *por curso*, más estudiantes de 6º Básico se percibieron a sí mismos como principalmente víctimas. En contraste, menos estudiantes de 8º Básico se percibieron a sí mismos como principalmente víctimas, y más como principalmente espectadores. Al hacer la comparación *por sexo* se observa que más estudiantes de sexo masculino se identificaron a sí mismos como principalmente víctimas, y menos como principalmente espectadores. Por el contrario, más estudiantes de sexo femenino se identificaron a sí mismas como principalmente espectadoras, y menos como principalmente víctimas (ver Tabla 35).

Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio dan cuenta de que el maltrato entre compañeros de curso es un fenómeno presente en las escuelas chilenas, en una prevalencia que difiere según su magnitud. Así, mientras que el 9% de los estudiantes de 6º, 7º y 8º Básico señalan haber sido víctimas del maltrato de sus compañeros de curso bastantes veces o casi todos los días, 37% de ellos indica haber sufrido maltrato pocas veces durante el año escolar. Es decir, cerca del 46% del conjunto de los estudiantes refiere haber recibido intimidaciones por parte de sus compañeros. Esta cifra es menor a la reportada por el estudio del Ministerio del Interior y la Universidad Alberto Hurtado, donde el 96% de los alumnos y docentes percibían agresiones psicológicas en el establecimiento educacional, y el 83% de los alumnos (y el 61% de los profesores) percibía agresiones físicas en el colegio. De hecho, el 53% de los estudiantes refiere nunca haber sufrido intimidaciones de sus compañeros. No obstante, el 9% (cifra compuesta del 7,5% de los estudiantes que respondió “bastantes veces” y del 1,2% que respondió “casi todos los días”) se corresponde con la prevalencia del fenómeno de *bullying* reportado en la literatura internacional (véase Olweus, 1993; Ortega & Mora-Merchán, 1997), donde se manejan cifras entre 14% y 18%.

En cuanto a la duración del maltrato entre pares, un porcentaje cercano al 8% afirma que la situación de maltrato ha estado presente durante todo el año escolar o casi siempre. Esta cifra se condice con el 9% anterior que refiere haber sufrido intimidaciones bastantes veces o casi todos los días, referido anteriormente, y refuerza la idea de un 8-9% de prevalencia de maltrato entre pares en las escuelas estudiadas. Cabe señalar que no encontramos diferencias en estos porcentajes entre dependencias ni colegios de distintos NSE.

Respecto del tipo de maltrato percibido como más frecuente, destaca el maltrato psicológico por sobre el físico. Solo el 12% de los estudiantes refiere haber sido víctima de daño físico, mientras que el 33% refiere que es frecuente el uso de medios virtuales (como mensajes de texto, correos electrónicos, etc.) para intimidar, y el 27% refiere insultos y burlas personales como formas de intimidación. Estos resultados señalan la relevancia de apuntar al maltrato por los medios virtuales en las iniciativas de investigación e intervención sobre el *bullying*, tópico cuyo desarrollo está cobrando relevancia solo desde los últimos 5 años (Ortega, Calmaestra & Mora-Merchán, 2008).

En cuanto a los participantes en las situaciones de maltrato, los resultados indican que, desde el reporte de los estudiantes, los que más realizan actos de intimidación son chicos, ya sea actuando individualmente o —lo que es más frecuente— en grupos. Respecto de los lugares donde este ocurre, destaca el espacio del aula, los pasillos y el patio de recreo, especialmente cuando no está el profesor presente.

En cuanto a las razones que subyacen a los actos de intimidación llevados a cabo por los compañeros, llama la atención la percepción difusa respecto de las motivaciones que llevan a los compañeros a intimidarse entre sí. El 22% de los estudiantes indica no saber por qué los demás compañeros lo intimidaron, y el 16% señala que fue “por molestar”. En entrevistas con los estudiantes (López, Morales, Ayala, Castillo & López, 2009), esta última frase es frecuentemente empleada por ellos, la que cobra significados distintos pero que, en la mayoría de los casos, da cuenta de una cierta ambigüedad respecto de los motivos que se atribuyen en torno a las intenciones que subyacen a los actos de

intimidación. Se trata, en cualquier caso, de una percepción difusa respecto de las razones que subyacen al maltrato. En aquellos casos donde la percepción no es difusa sino focalizada, el 11% señala como razón “porque soy diferente a ellos”. Esto es llamativo y, probablemente, debiera tomarse como señal de alerta en aquellas situaciones de alumnos con necesidades educativas especiales, inmigrantes, pertenecientes a minorías étnicas, etc., es decir, en contextos de inclusión educativa.

Ahora bien, respecto de las reacciones señaladas por los participantes, predomina la evitación del conflicto como respuesta mayoritaria. El 26% de los estudiantes señala actuar con indiferencia ante actos de intimidación cometidos contra su propia persona; el 54% refiere “no hacer nada” al observar actos de intimidación realizados sobre otros compañeros, y el 25% percibe que sus compañeros no hacen nada frente a los actos de intimidación. Es decir que frente a las situaciones de maltrato entre pares, los estudiantes suelen responder con pasividad, no haciendo nada o dejando hacer. En contraposición, algunos estudiantes sí refieren responder con acciones activas: el 26% intentando cortar la situación personalmente y el 15% avisando a alguien que pueda parar la situación. No obstante, solo un 4% de los estudiantes señala percibir que los compañeros activamente rechazan las situaciones de maltrato entre pares, rechazando al que participa en acciones de intimidación.

Respecto de las reacciones de los estudiantes ante situaciones de maltrato a su persona, llama la atención que un 8% de ellos refiera sentirse paralizado ante situaciones de intimidación y que un 9% señale sentirse impotente. Estas cifras, nuevamente, se condicen con el 8-9% de estudiantes que parecieran estar sufriendo situaciones de *bullying* referidas anteriormente. La situación de desbalance de poder podría generar reacciones emocionales-fisiológicas que llevan a la pasividad (paralización) o a la agresividad (impotencia), que llevan a los estudiantes a una situación de victimización del acoso de sus compañeros.

Por último, y en relación a la autopercepción de los estudiantes respecto de su papel como agresores, víctimas y/o espectadores, la mayoría

de ellos (un 37%) se percibe a sí mismo como espectador, un 21% como víctima, y un 5% como agresor. Notorio es el mayor porcentaje de estudiantes que se percibe a sí mismo como, simultáneamente, víctima y agresor (17%). Esto es coincidente con la literatura que señala que, más que identificar a “víctimas” y “matones”, la dinámica del maltrato entre pares en el contexto escolar es de grupos que participan en paralelo en situaciones de intimidación y victimización (Bosworth, Espelage & Simon, 1999; Espelage & Swearer, 2003).

En cuanto a las diferencias encontradas entre las respuestas de los estudiantes según dependencia escolar, NSE, curso escolar y sexo, el análisis pormenorizado de este estudio no coincide con otros en estimar una frecuencia mayor de agresiones en los NSE más bajos en nuestro país (Fundación Paz Ciudadana, 2005; MINEDUC-UAH, 2006), por lo menos desde el reporte de los estudiantes. Esto sugiere que probablemente el fenómeno de la violencia escolar esté relacionado con variables más globales de la estructura social y del sistema escolar, antes que con un origen socioeconómico más vulnerable (López, Ayala & Morales, 2009). No obstante lo anterior, pero reconociendo la necesidad de incorporar el análisis de estos elementos globales, el análisis de los resultados del presente estudio permite rescatar algunas particularidades que caracterizarían el fenómeno del maltrato escolar en contextos específicos.

En el caso del análisis referido a la dependencia escolar, cabe destacar que esta variable se confunde con la de NSE puesto que, en esta muestra, los colegios de dependencia pública-municipal pertenecían todos ellos a NSE medio-bajo y medio; y a su vez, todos los colegios de dependencia privada pertenecían a NSE medio-alto y alto. Esta situación, que no fue intencionada, se asemeja a la distribución de dependencias según NSE en Chile. Por lo tanto, los resultados referidos a NSE en los extremos, se corresponden con las respectivas dependencias. Teniendo esto en consideración, resulta de interés estudiar posibles diferencias en los colegios particulares-subvencionados, que son un poco más heterogéneos en su distribución por NSE.

Pues bien, el análisis pormenorizado permite sostener que habría diferencias entre colegios en la forma en que los estudiantes refieren reaccionar frente a situaciones de maltrato entre pares. Mientras que en los estudiantes de colegios particulares-privados (provenientes de NSE medio-alto y alto) sería más frecuente acercarse a los involucrados para “cortar personalmente” la situación, en los estudiantes de colegios públicos-municipales (provenientes de NSE medio-bajo y medio) sería más frecuente la acción de avisar a alguien (probablemente un adulto) para que detenga la situación. Quizás estos resultados estén dando cuenta de una falta de herramientas para afrontar las situaciones de acoso o maltrato entre pares, en estudiantes de colegios municipales. Quizás dichas herramientas estén siendo desarrolladas de manera intencional y explícita en estudiantes de colegios particulares-privados, lo que explicaría las diferencias encontradas. El hecho de haber encontrado diferencias también en la autopercepción de los estudiantes —donde aquellos de colegios particulares-privados se ven a sí mismos más espectadores y menos víctimas; y por el contrario, los de colegios municipales se ven a sí mismos más víctimas y menos espectadores— refuerza esta idea. Cualquiera sea el NSE del establecimiento, estos resultados sugieren enfatizar la necesidad de preparación de los docentes para manejar las situaciones de maltrato entre los alumnos.

En cuanto a las diferencias encontradas entre los distintos cursos de enseñanza básica (6º, 7º y 8º Básico), los resultados indican que en 6º año, los estudiantes se perciben a sí mismos más como víctimas, y tienden a utilizar más la estrategia de avisar a alguien (lo que podría entenderse como “acusar a la profesora”). En cambio, en 8º Básico los estudiantes se refieren a sí mismos como menos víctimas y más espectadores. Por otra parte, en 8º Básico los motivos que subyacen a los maltratos entre pares pasan de la respuesta “no sé” a “es por broma”. Siguiendo con la reflexión anterior, estos resultados podrían estar indicando que, a medida que los estudiantes comienzan a comprender los motivos que subyacen a los malos tratos entre pares, se sienten con más herramientas para actuar (e. g. de acusar a afrontar personalmente

la situación). De hecho, en 8º Básico es más frecuente la reacción de responder ante intimidaciones, con más intimidación.

Respecto de las diferencias por sexo, los resultados indican que los varones refieren con mayor frecuencia a lo esperado recibir intimidaciones de sus compañeros, y a su vez, se perciben a sí mismos como más víctimas de intimidación. Estos resultados coinciden con la literatura internacional (Funk, 1997; Harris, 1999; Ortega & Mora-Merchán, 1997). No obstante, y contrario a los supuestos tradicionales, encontramos que los varones ejercen más intimidación psicológica, tal como “hablar mal de alguien” (que en Chile se conoce como “pelambre”, una actividad tradicionalmente asociada a las mujeres). Además encontramos que, mientras que las mujeres son más propensas a afrontar activamente las situaciones de intimidación, ya sea avisando a alguien o cortando la situación personalmente, los hombres prefieren “no hacer nada” o sumarse a la intimidación, y se perciben a sí mismos como víctimas.

Estos resultados, sumados al hecho de que la percepción de que quienes incurrir en actos de intimidación son mayoritariamente los compañeros varones, que además actúan en grupos, hace pensar que sean ellos un grupo de interés para futuras intervenciones psicoeducativas.

Este estudio ha estado enfocado en analizar las agresiones entre estudiantes chilenos, no obstante, cabe considerar la relevancia de abordar las características de la convivencia entre la totalidad de los actores educativos. Las investigaciones en general coinciden en señalar que, en cualquiera de sus expresiones, la violencia escolar trae consecuencias negativas para el desarrollo psicosocial de los alumnos, incidiendo negativamente en la convivencia escolar, y de allí, en la calidad educativa y el bienestar socioemocional.

Esperamos que los resultados de este estudio permitan guiar, de manera más específica y con soporte empírico, futuras intervenciones terapéuticas y psicoeducativas dirigidas a prevenir la violencia y promover la convivencia escolar.

Referencias

- Ahmad, Y. & Smith, P. K. (1994). Bullying in schools and the issue of sex differences. En J. Archer (Ed.), *Male violence*. Londres: Routledge.
- Arancibia, V. (1994). La educación en Chile: percepción de la opinión pública y de expertos. *Estudios Públicos*, 54, 125-150.
- Avilés, J. M. & Elices, J. A. (2007). *INSEBULL: instrumentos para la evaluación del bullying*. Madrid: CEPE.
- Banks, R. (1997). *Bullying in schools* (Informe No. EDO-PS-97-17). Champaign, IL: University of Illinois (No. de servicio de reproducción de documentos ERIC ED 407 154).
- Batsche, G. M. & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23(2), 165-174.
- Benelbaz, D. (1992). La psicoterapia y los psicoterapeutas en situaciones de violencia extrema y de terrorismo de Estado: una visión psicoanalítica. *Revista de Terapia Psicológica*, 17, 51-54.
- Berger, C. & Lisboa, C. (2009). Hacia una comprensión ecológica de la agresividad entre pares en el microsistema escolar. En C. Berger & C. Lisboa (Eds.), *Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (pp. 35-58). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Bernstein, B. (1993). *Estructura del discurso pedagógico: Vol. 4. Clases, códigos y control*. Madrid: Morata.
- Bosworth, K., Espelage, D. L. & Simon, T. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19, 341-362.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Campart, M. & Lindstrom, P. (1997). Intimidación y violencia en las escuelas suecas: una reseña sobre investigación y política preventiva. *Revista de Educación*, 313, 95-119.

- Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social. Seminarios 1986-1987*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Revista Electrónica de Investigación Psico-educativa*, 4(2), 333-352.
- Contador, M. (2001). Percepción de violencia escolar en estudiantes de enseñanza media. *Psykhé*, 10(1), 69-80.
- Debarbieux, E. (1997). La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de Educación*, 313, 79-93.
- Debarbieux, E. & Blaya, C. (2001). *Violence à l'école et politiques publiques*. Issy-les-Moulineaux, Francia: ESF.
- Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2003). Prevención e intervención en los actos de molestia o intimidación: integrando la investigación y los hallazgos de evaluación. *Revista de Psicología Escolar*.
- Flores, L. (2003). Dimensiones éticas y antropológicas de la violencia en la escuela. *Boletín de Investigación Educacional*, 18, 233-243.
- Flores, L. & García, M. (2001). *Hacia una interpretación de la violencia en la escuela. Lineamientos de estrategias de convivencia social en el espacio educativo* (Proyecto FONDECYT 2001/1010771). Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Fundación Paz Ciudadana. (2005). *Violencia escolar en Chile: situación actual y desafíos*. Recuperado de http://www.pazciudadana.cl/vio_escolar/violencia_escolar_en_chile_situacion_actual_desafios.pdf
- Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania: estado del arte. *Revista de Educación*, 313, 53-78.
- García, M. & Madriaza, P. (2005). Sentido y sinsentido de la violencia escolar: análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos. *Psykhé*, 14(1), 165-180.
- Girard, R. (1978). *Des choses cachées depuis la fondation du monde*. París: Grasset et Fasquelle.

- Harris, L. (1999). *Metlife sponsored teacher's survey focuses on violence in our nation's public schools*. Recuperado de: <http://www.metlife.com>
- Hoglund, W. L. & Leadbeater, B. J. (2007). Managing threat: Do social-cognitive processes mediate the link between peer victimization and adjustment problems in early adolescence? *Journal of Research on Adolescence*, 17(3), 525-540.
- Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo. (2005). *Primer estudio nacional de convivencia escolar: la opinión de docentes y estudiantes 2005. Informe final*. Recuperado de: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/primer_estudio_nacional_convivencia_escolar_informe_final_2005.pdf
- Leymann, H. (1993). When the job becomes unbearable. *Working Environment*, 2930-2939.
- López, V., Ayala, A. & Morales, M. (2009, noviembre). *El maltrato entre pares*. Ponencia presentada en el seminario Violencia en el Espacio Escolar: Realidades y Perspectivas, Valparaíso, Chile.
- López, V., Morales, M., Ayala, A., Castillo, D. & López, T. (2009). *El miedo en la escuela: análisis de las causas atribuidas por estudiantes de 6º, 7º y 8º básico*. Manuscrito en preparación.
- Lowry, R., Sleet, D., Duncan, C., Powell, K. & Kolbe, L. (1995). Adolescents at risk for violence. *Educational Psychology Review*, 7, 7-39.
- Mena, M. I. & Vizcarra, R. (2001). Algo nuevo bajo el sol: hacer visible el maltrato y posible la esperanza. *Psykhé*, 10(1), 81-101.
- MINEDUC-UAH. (2006). *Informe del estudio nacional de violencia en el ámbito escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Mooj, T. (1997). Por la seguridad en la escuela. *Revista de Educación*, 313, 29-52.
- Nolin, M. J., Davies, E. & Chandler, K. (1995). *Student victimization at school*. Washington DC: National Center for Education Statistics.
- Oliver, R., Hoover, J. H. & Hazler, R. (1994). The perceived roles of bullying in small-town midwestern schools. *Journal of Counseling and Development*, 72(4), 33-48.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Orpinas, P. (2009). La prevención de la violencia escolar: de la teoría a la práctica. En C. Berger & C. Lisboa (Eds.), *Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (pp. 35-58). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.
- Ortega, R., Calmaestra, J. & Mora-Merchán, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192.
- Ortega, R. & Mora-Merchán, J. (1997). Agresividad y violencia: el problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Ravazzolla, M. C. (1997). *Historias infames: los maltratos en las relaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Smith, P. K. & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. Londres: Routledge.
- UNESCO. (2007). *Decenios y días internacionales de las Naciones Unidas*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/education/es/sector>
- Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.

Recibido: 26 de octubre de 2009

Aceptado: 10 de diciembre de 2009

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR
EN LOS TALLERES DE
EDITORIAL CORDILLERA S.A.C.
Av. GRAU 1430 - BARRANCO
SE UTILIZARON CARACTERES
ADOBE GARAMOND PRO EN 11 PUNTOS
PARA EL CUERPO DEL TEXTO
MARZO 2010 LIMA – PERÚ

La prisión del ser: un problema contemporáneo

Mónica Macedo y Carolina Dockhorn

Motivación y voluntad

Stella Maris Vázquez

Imágenes de la niñez desde la perspectiva de las madres peruanas

Magaly Nóbrega, Cecilia Thorne, Betty Peña y Paula Moreyra

**Maltrato entre pares: conductas de intimidación y victimización
en escolares chilenos**

Verónica López, Macarena Morales y Álvaro Ayala

**Validación de la Escala del Sentido del Humor en estudiantes
universitarios**

Mónica Cassaretto B. y Patricia Martínez U.

