

Maltrato entre Pares: Caracterización de Conductas de Intimidación y Victimización Escolar en Estudiantes Chilenos

Verónica López (1,2), Macarena Morales (1) y Álvaro Ayala (1)

¹*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.*

²*Centro de Investigación Avanzada en Educación, Chile.*

Resumen

Una inquietud creciente en la actualidad que los actores educativos buscan responder apoyados en la psicología dice relación con la violencia entre los escolares. En este artículo presentamos los resultados de un estudio de caracterización de conductas de intimidación y victimización entre escolares de 6º, 7º y 8º año básico en Chile. 1167 estudiantes de de establecimientos educacionales urbanos de la Región de Valparaíso contestaron la batería Insebull (Avilés y Elices, 2007). Los resultados del autoinforme indican que alrededor de un 9% de escolares reconoce haber sido víctima del maltrato de sus compañeros bastantes veces o casi todos los días durante el año escolar. El maltrato psicológico fue informado con mayor frecuencia que la agresión física, destacándose el uso de medios virtuales como mensajes de texto y correos electrónicos. Los participantes suelen ser varones que actúan en grupo. Los lugares más frecuentes son la sala de clases y el patio de recreo, en ambos casos cuando no está el profesor. La mayoría de los participantes señala no saber, o sólo 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 agregan elementos para comprender las características del maltrato entre pares en contextos específicos de la realidad educativa chilena.

[Para citar: López, V., Morales, M. & Ayala, A. (2009). Maltrato entre pares: Conductas de intimidación y victimización en escolares chilenos. *Revista de Psicología*, 27(2), 243-286]

Una inquietud creciente en la actualidad que los actores educativos buscan responder apoyados en la psicología dice relación con la violencia entre los escolares. Los aportes a su prevención y atención provienen principalmente de diagnósticos y modelos europeos y norteamericanos. Aquellos relacionan la violencia escolar con factores que guardan diferencias importantes con nuestro contexto, tales como la estructura social y el sistema educativo. Una consideración que hace importante contar con recursos contextualizados para dar respuesta a esta problemática es que no sólo 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 y 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.

La violencia escolar

Definición del concepto. 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 (Informe 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% de 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, solicitado por los Ministerios de Educación e Interior, y ejecutado 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 7° básico a 4° 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, para 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. ¿Por qué?

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 y Blaya, 2001).

Una línea de investigación, proveniente de las teorías críticas de la sociología de la educación (Bourdieu y Passeron, 1977; Bernstein, 1993), 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 Bordieu 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” (Ravazzolla, 1997; Mena y Vizcarra, 2001), la “violencia institucionalizada” (Benelbaz, 1992) y la búsqueda del “chivo expiatorio” a través de la figura del matón o bully (Girard, 1978; Flores, 2003) para dar “sentido” a la violencia a través de interacciones que construyen fuertes lazos sociales (Flores y García, 2001; García y Madriaza, 2005).

El fenómeno del bullying

Definición del concepto. 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 el acoso y/o maltrato de uno o varios alumnos hacia otro alumno/a, 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/a 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, hierde 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, rumores perjudiciales para el alumno/a (Cerezo, 2006). A partir de los objetivos planteados y de la definición propuesta por Olweus (1998) se considerará entonces al maltrato entre escolares a 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. Ésta implica, además, intimidación y

victimización, a través de insultos, rumores, vejaciones, aislamiento social, amenazas verbales y con armas blancas (Ortega, 1994, 1998; Avilés y Elices, 2007).

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 y 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 encuentran entre el 14% y el 18% (Ortega Ruiz y 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 y Smith, 1994; Smith y Sharp, 1994; Hoglund y Leadbeater, 2007). Los varones suelen ser más víctimas de conductas intimidatorias, y protagonistas de incidentes de intimidación, que las niñas (Batsche y Knoff, 1994; Nolin, Davies, y Chandler, 1995; Olweus, 1993; Whitney y 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 (7°, 8° básico, 1° 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 (Olweus, 1993; Oliver, Hoover, y Hazler, 1994). Quienes ejercen estas conductas persistentemente (matones crónicos) tienden a presentar dificultades para mantener relaciones positivas (Oliver, Hoover, y Hazler, 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 y Mora-Merchán, 1997), y también se identifican más como víctimas e intimidadores

simultáneamente (Ortega y Mora-Merchán, 1997). Otro factor es la *edad*; tanto niñas como niños reportan menos percepción de violencia a medida 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 et al. (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 incide 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 (Lowry, Sleet, Duncan, Powell y Kolbe, 1995; Debarbieux, 1997) y nacionales (MINEDUC-UAH, 2005; Paz Ciudadana, 2005) informan 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).

Objetivo de este estudio

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

Metodología

Tipo de estudio: no experimental, *ex post facto*. **Justificación metodológica:** Se utilizó 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. *Diseño muestral.* Muestra por conveniencia o intencional. Estratificada según curso escolar y nivel socioeconómico. *Criterios de selección:* 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 (ver www.simce.cl). 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 particular-privados provienen de colegios que han sido identificados de NSE Medio-Alto y Alto, todos los estudiantes de colegios públicos-municipales provienen de colegios que han sido identificados de NSE Medio-Bajo y Bajo por la última evaluación SIMCE (ver Tabla 1).

Instrumento:

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 1° a 4° ESO (equivalente a 7° básico a 2° 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 (α 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 37,20% de los estudiantes responde “pocas veces”, mientras que el 7,50% responde “bastantes veces”. Sólo el 1,2% de los estudiantes afirma que ha sido víctima de malos tratos “casi todos los días” (ver Figura 1).

No encontramos diferencias por dependencia, NSE ni curso en la frecuencia de conductas de intimidación percibidas por los estudiantes. Sólo encontramos diferencias entre sexos, donde los varones señalan recibir más malos tratos que las mujeres (ver Figura 1 y Tabla 2).

 INSERTAR FIGURA 1 Y TABLA 2

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; 12,6% desde hace unas semanas; el 4,5% durante todo el año y el 3,3% refiere haber sido víctima “desde siempre” (Ver Figura 2). No encontramos diferencias de acuerdo a dependencia, NSE, curso o sexo (ver Tabla 3).

 INSERTAR FIGURA 2 Y TABLA 3

Maltratos más frecuentes entre pares

La Figura 3 muestra los tipos de maltratos referidos como más frecuentes entre los estudiantes. En él, destacan 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 Figura 3 y Tablas 4, 5, 6, y 7).

Diferencias por Dependencia. Los estudiantes de colegios particulares-privados reportaron que “Reírse de alguien” y “meterse con alguien a través de mensajes de textos, emails, etc” eran tipos de maltrato frecuente en su establecimiento, siendo un grupo sobre-representado para estas respuestas. Por el contrario, menos estudiantes de colegios particular-privado reportaron que “hablar mal de alguien” fuese un tipo de maltrato frecuente (ver Tabla 4).

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 (ver Tabla 5).

Diferencias por Curso. La única diferencia encontrada fue para la respuesta “meterse con alguien con mensajes de texto, emails, etc.”, donde los alumnos de 6° reportaron esta práctica como un tipo de maltrato más frecuente de lo esperado (ver Tabla 6).

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 (ver Tabla 7).

INSERTAR FIGURA 3 Y TABLAS 4 a 7

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 Figura 4 y Tablas 8, 9, 10 y 11).

Diferencias por Dependencia. Más estudiantes de establecimientos municipales reportaron que “un chico” era los protagonistas de los malos tratos entre pares, por el contrario, menos estudiantes de establecimientos particular-subsuvcionado indicaron dicha respuesta. Además, más estudiantes de establecimientos particular-subsuvcionado informaron que “un grupo de chicas y chicos” eran los responsables de las agresiones.

Diferencias por Nivel Socioeconómico. Menos estudiantes de colegios de NSE Medio Alto informaron “un grupo de chicos”, al mismo tiempo que reportan más el hecho de no saber quién es el responsable de los malos tratos.

Diferencias por Curso. No encontramos diferencias significativas por curso.

Diferencias por Sexo. 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 indicar a “un grupo de chicos”.

INSERTAR FIGURA 4 Y TABLAS 8 a 11

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/a”. 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/a profesor/a, 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 Figura 5).

Diferencias por Dependencia. Más estudiantes de colegios Particular Subvencionado y Privados informaron que los maltratos sucedían en los pasillos del colegio, mientras que menos estudiantes de establecimientos Municipales informaron dicha respuesta. Además, los estudiantes de colegios privados informan que las intimidaciones se dan menos cerca del colegio al salir de clases y en la calle (ver Tabla 12).

Diferencias por Nivel Socioeconómico. Más estudiantes de colegios de NSE Medio Alto y Alto coinciden en reportar que los maltratos sucedan en los pasillos del colegio, tendencia opuesta en los colegios de NSE Medio. Por otra parte, más estudiantes de colegios de NSE Medio Bajo informaron respecto a los baños. Más estudiantes de colegios de NSE Medio Alto reportaron “en el patio cuando no vigila ningún profesor/a”. Finalmente, respecto al espacio físico externo al establecimiento, más 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, reportan menos “en la calle”. Finalmente los estudiantes de colegios de NSE Medio informan más, que en la calle sea un lugar donde se producen los maltratos (ver Tabla 13).

Diferencias por Curso. Más estudiantes de 8° Básico reportaron que los maltratos sucedían en el patio cuando vigila algún profesor (ver Tabla 14).

Diferencias por Sexo. Menos estudiantes hombres informan que los maltratos sucedieron en los pasillos del colegio, tendencia opuesta para las mujeres en la misma respuesta (ver Tabla 15).

 INSERTAR FIGURA 5 Y TABLAS 12 a 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 víctima 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 Figura 6).

Diferencias por Dependencia. Los estudiantes de colegios particular-privado informaron, con mayor frecuencia de lo esperado, que las causas de los malos tratos eran “por molestarme” y “por hacerme una broma” (ver Tabla 16).

Diferencias por Nivel Socioeconómico. Los estudiantes de establecimientos de colegios de NSE medio informan, con menor frecuencia de lo esperado, que las alternativas “por molestarme” y “por hacerme una broma” sean las causas de los malos tratos. Por el contrario, los estudiantes de colegios de NSE medio-alto informan 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 señalan con mayor frecuencia que los malos tratos se deben a la intención de “molestar” (ver Tabla 17).

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 avanzan en su escolaridad, los estudiantes comienzan a tomar conciencia de los motivos que subyacen a los malos tratos recibidos. Así, en 7° básico la respuesta “porque soy más débil”; y en 8° la respuesta “por hacerme una broma”, son informadas con mayor frecuencia de lo esperado, según indica el estadístico Chi cuadrado (ver Tabla 18).

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 (ver Tabla 19).

 INSERTAR FIGURA 6 Y TABLAS 16 a 19

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 9,10% “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 Figura 7).

Diferencias por dependencia. Respecto a la respuesta “Me quedo paralizado/a”, menos alumnos de establecimientos particular-privados reportaron dicha alternativa que lo esperado (ver Tabla 20).

Diferencias por Nivel Socioeconómico. De manera similar, menos estudiantes de colegios de NSE Alto informaron sentirse paralizados frente a situaciones de agresión hacia ellos. Por el contrario, más estudiantes de colegio 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 (ver Tabla 21).

Diferencias por Curso. Mientras que los estudiantes de 8° básico informaron con menor frecuencia a lo esperado sentirse paralizados, lo contrario sucede ante la opción “les intimido yo”, donde los estudiantes de 8°Básico eligieron esta respuesta con mayor frecuencia. Por otra parte, los estudiantes de 7°Básico reportaron en una tendencia mayor a la esperada la alternativa “me siento impotente” (ver Tabla 22).

Diferencias por Sexo. No encontramos diferencias significativas por sexo (ver Tabla 23).

 INSERTAR FIGURA 7 Y TABLAS 20 a 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. Sólo el 2% reconoce sumarse a la situación de agresión (Ver Figura 8).

Diferencias por Dependencia. Los alumnos de colegios municipales señalan intentar cortar la situación personalmente, con menor frecuencia de lo esperado. Por el contrario, los alumnos de colegios particular-privado señalan intentar cortar la situación personalmente, con mayor frecuencia de lo esperado. En líneas similares, los alumnos de colegios particular-privado señalan, con menor frecuencia a lo esperado, avisar a alguien para que pare la situación. Al parecer, mientras que los alumnos de colegios privados buscan resolver personalmente las situaciones de agresión, los de colegios municipales evitan involucrarse personalmente (ver Tabla 24).

Diferencias por Nivel Socioeconómico. Los alumnos de colegios de NSE Medio Bajo señalan con mayor frecuencia de lo esperado, avisar a alguien para que detenga la situación de agresión, y con menor frecuencia a lo esperado, intentar cortar personalmente la situación. Por el contrario, los alumnos de colegios de NSE Alto señalan con menor frecuencia a lo esperado avisar a alguien para parar la situación. Los alumnos de colegios de NSE Medio-alto señalan con mayor frecuencia de lo esperado, intentar cortar personalmente la situación (ver Tabla 25).

Diferencias por Curso. Los estudiantes de 6°Básico reportaron con mayor frecuencia de lo esperado, avisar a alguien para que pueda parar la situación (ver Tabla 26).

Diferencias por sexo. 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” (ver Tabla 27).

 INSERTAR FIGURA 8 Y TABLAS 24 a 27

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. 16,6% señala que lo compañeros le

animan y ayudan a intimidar, y sólo el 3,9% de ellos indica sufrir el rechazo de sus compañeros por participar en conductas de intimidación (Ver Figura 9).

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 particular-subvencionados que lo esperado eligieron la respuesta “no les gusta, me rechazan” como característica de la reacción de los compañeros (ver Tabla 28).

Diferencias por Nivel Socioeconómico. En una tendencia menor a la esperada, los estudiantes de establecimientos de NSE Medio Bajo informaron: “No les gusta, me rechazan” (ver Tabla 29).

Diferencias por Curso. No encontramos diferencias significativas según curso escolar (ver Tabla 30).

Diferencias por Sexo. Mientras que los varones señalaron con menor frecuencia que 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).

 INSERTAR FIGURA 9 Y TABLAS 28 a 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/a como espectador, y sólo el 5% como principalmente agresor. El 21,4% se percibe a sí mismo como principalmente víctima. El 17,2% se percibe a sí mismo/a, simultáneamente, como víctima y agresor (ver Figura 10).

Diferencias por Dependencia. Más estudiantes de establecimientos municipales que lo esperado se identificaron a sí mismos como principalmente víctimas, y menos que lo esperado como principalmente espectador. Por el contrario, menos estudiantes de colegios particular-subvencionados se identificaron a sí mismos como principalmente víctima, y más como principalmente espectador (ver Tabla 32).

Diferencias por Nivel Socioeconómico. Más estudiantes de colegios de NSE Medio-Alto y Alto que lo esperado se percibieron a sí mismos como principalmente espectador; y menos como principalmente víctima. Por el contrario, más estudiantes de colegios de NSE Medio-Bajo se percibieron a sí mismos como principalmente víctima, y menos estudiantes de colegios de NSE Medio-Bajo y Bajo como principalmente espectador (ver Tabla 33).

Resultados por Curso. Más estudiantes de 6° básico se percibieron a sí mismos como principalmente víctimas. En contraste, menos estudiantes de 8° básico se percibieron a sí mismos como principalmente víctimas, y más como principalmente espectadores (ver Tabla 34).

Resultados por Sexo. 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, que lo esperado (ver Tabla 35).

Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio dan cuenta de que el maltrato entre compañeros de curso es fenómeno presente en las escuelas chilenas, en una prevalencia que difiere según su magnitud. Así, mientras que el 9% de los estudiantes de 6°, 7° y 8° 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, en 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. 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 Ruiz y 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, referida anteriormente, y refuerza la idea de un 8-9% de prevalencia de bullying 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. Sólo 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 plantean 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 sólo desde los últimos 5 años (Ortega, Calmaestra y Mora-Merchan, 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 ésta 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 a él/ella, y el 16% señala que fue “por molestar”. En entrevistas con los estudiantes (López et al, en preparación), ésta es una frase frecuentemente empleada por ellos, la que cobrar 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 no-acción 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, sólo 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 situación 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 “verdugos”, la dinámica del bullying o maltrato entre pares en el contexto escolar es de grupos que ejercen en paralelo acciones de intimidación y victimización (Bosworth, Espelage y Simon, 1999; Espelage y 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 (MINEDUC-UAH, 2005; Paz Ciudadana, 2005), 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. No obstante lo anterior, mas 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 (ver Tabla 1). 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 de

dependencia particular-subvencionado, 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 particular-privado (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 él/ella parase 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 particular-privado, lo que explicaría las diferencias encontradas. El hecho de haber encontrado diferencias también en la autopercepción de los estudiantes –donde aquellos de colegios particular-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 (6°, 7° y 8° básico), los resultados indican que en 6° 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 8° básico los estudiantes se refieren a sí mismos como menos víctimas y más espectadores. Por otra parte, en 8° 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 8° 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 y 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 a sumarse a la intimidación, y se perciben a sí mismos como víctimas.

Estos resultados, sumado al hecho de que la percepción de que quienes incurren 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 sobre convivencia escolar 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 dirigidos a estas poblaciones.

Referencias

- Ahmad, Y., & Smith, P. K. (1994). Bullying in schools and the issue of sex differences. In John Archer (Ed.), *Male violence*. London: Routledge
- Arón, A. M. (2000). Un programa de educación para la no violencia. *Psykhé*, 9(2), 25-39.
- Arón, A. M. & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal: Un programa de mejoramiento*. Santiago: Andrés Bello.
- Avilés, J. M. & Elices, J. A. (2007). *INSEBULL: Instrumentos para la evaluación del bullying*. Madrid: Editorial CEPE.
- Banks, (1997). *Bullying in schools*. ERIC/EECE Publications – Digests, EDO-PS-97-17.
- 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. y Lisboa, C. (2009). Hacia una comprensión ecológica de la agresividad entre pares en el microsistema escolar. En C. Berger y 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. Serie Colección Educación Crítica. Madrid: Morata.
- Betancourt, H. (1997). An attribution model of social conflict and violence: From psychological to intergroup phenomena. *Psyche*, 6(2), 3-12.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia.
- Calmaestra, J., Mora-Merchan, J. y Ortega, R. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 8(8), 183-192.
- 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.
- Caspi, A., Moffit, T. E., Silva, P. A., Stouthamer-Loeber, M., Krueger, R. F. & Schmutte, P. S. (1994). Are some people crime-prone? Replications of the personality-crime relationship across countries, genders, races, and methods. *Criminology*, 32, 163-95.
- 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 Psicoeducativa*, 4(2), 333-352.
- Cole, E. (1995). Responding to school violence: Understanding today for tomorrow. *Canadian Journal of School Psychology*, 11(2), 108-116.
- Contador, M. (2001). Percepción de violencia escolar en estudiantes de enseñanza media. *Psyché*, 10(1), 69-80.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67(3), 993-1002.
- 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: ESF éditeur.
- Emond, A., Ormel, J., Veenstra, R. & Oldehinkel, A. J. (2007). Preschool behavioural and social-cognitive problems as predictors of (pre)adolescent disruptive behaviour. *Child Psychiatry and Human Development*, 38, 221-236.
- Fiske, S. & Taylor, S. (1991). *Social cognition*. Singapur: McGraw-Hill.

- 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: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Flores, L. (2003). Dimensiones éticas y antropológicas de la violencia en la escuela. *Boletín de Investigación Educativa*, 18, 233-243.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania: Estado del arte. *Revista de Educación*, 313, 53-78.
- Fundación Paz Ciudadana (2005). *Violencia Escolar en Chile: Situación Actual y Desafíos*. Ponencia presentada en el Seminario Soluciones para la Violencia Escolar [En red]. Documento disponible en:
http://www.pazciudadana.cl/vio_escolar/violencia_escolar_en_chile_situacion_actual_desafios.pdf
- Furlong, M., Cheng, A., Bates, M. & Morrison, R. (1995). Factors associated with school psychologist's perceptions of campus violence. *Psychology in the Schools*, 33(1), 28-37.
- 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*. Paris: Grasset y Fasquelle
- Gouze, K. R. (1991). Attention and social problem solving as correlates of aggression in preschool males. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 181-197).
- Harris, L. (1999). Metlife sponsored teacher's survey focuses on violence in our nation's public schools. [En red]. Disponible en: <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.
- Houdé, O., Kayser, D., Koenig, O., Proust, J. & Rastier, F. (Eds.). (2003). *Diccionario de ciencias cognitivas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- IDEA (2005). *Informe Final Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar. La Opinión de Estudiantes y Docentes 2005*. Estudio solicitado por el Ministerio de Educación y la UNESCO. Documento disponible en red:
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.

- Lochman, J. E. & Dodge, K. A. (1994). Social-cognitive processes of severely violent, moderately aggressive, and nonaggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(2), 366-374.
- McCord, J. (1979). Some child-rearing antecedents of criminal behaviour in adult men. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1477-14686.
- Mena, M. I. & Vizcarra, R. (2001). Algo nuevo bajo el sol: Hacer visible el maltrato y posible la esperanza. *Psykhé*, 10(1), 81-101.
- Milicic, N. & Arón, A. M. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhé*, 9(2), 117-124.
- MINEDUC-UAH (2006). Informe Estudio Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar. Santiago: 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 Publishing.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35: 1171-1190.
- Olweus, D. (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 y 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. En *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. & 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.
- Roland, E. & Galloway, D. M. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research* 44(3), 299-312.

Roland, E. & Galloway, D. M. (2004). Professional cultures in schools with high and low rates of bullying. *School Effectiveness and School Improvement* 15(3), 241-260.

Smith, C. & Thornberry, T P. (1995). The relationship between childhood maltreatment and adolescent involvement in delinquency. *Criminology*, 33, 451-481.

UNESCO (2007). Decenios y días internacionales de las Naciones Unidas. [En red]. Disponible en: <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.

NOTA DE LOS AUTORES

Verónica López, Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid, es Profesora Asociada de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Especialista en Psicología Educacional y Psicología Cognitiva, sus áreas de interés como docente e investigadora se relacionan con el aprendizaje escolar, la atención a la diversidad y la cognición social durante la infancia y adolescencia. Dirección postal: Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Avda. El Bosque 1290, Viña del Mar, Chile. Correo electrónico: veronica.lopez@ucv.cl

Macarena Morales, Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, es Profesora Colaboradora de la Escuela de Psicología en la misma casa de estudios. Abocada a la Psicología Educacional, sus áreas de interés como docente e investigadora son la formación ciudadana, el aprendizaje y la convivencia en contextos escolares. Dirección postal: Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Avda. El Bosque 1290, Viña del Mar, Chile. Correo electrónico: macarena.psi@hotmail.com

Álvaro Ayala, Psicólogo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, es Profesor Colaborador de la Escuela de Psicología en la misma casa de estudios. Sus temas de interés se enfocan dentro de la Psicología Social Comunitaria, relevando aquellos como: Rol de la comunidad en políticas públicas, participación ciudadana y la aplicación de herramientas audiovisuales para la investigación social. Dirección Postal: Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Avda. El Bosque 1290, Viña del Mar, Chile. Correo electrónico: alvaro_ayala80@yahoo.es

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

Autor de correspondencia: Verónica López, veronica.lopez@ucv.cl

Tabla 1

Distribución de los participantes según dependencia escolar y nivel socioeconómico

| Dependencia | Municipal | | | | Particular Subvencionado | | | | Particular pagado | | | | |
|-------------|-----------|------------|-------|------------|--------------------------|------------|-------|------------|-------------------|------------|-------|------------|------|
| | NSE | Medio bajo | Medio | Medio alto | Alto | Medio bajo | Medio | Medio alto | Alto | Medio bajo | Medio | Medio alto | Alto |
| 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 |

Tabla 2

Frecuencia de Victimización en la Escuela.

| Frecuencia de victimización según dependencia escolar | | | | |
|--|-----|------|-------|--------------|
| | N | M | DS | F (2, 1.151) |
| Particular | 645 | 1,62 | 0,710 | 6,250 |
| Subvencionado | 405 | 1,47 | 0,635 | |
| Particular Privado | 104 | 1,62 | 0,687 | |
| Frecuencia de victimización según nivel socioeconómico | | | | |
| | N | M | DS | F (3, 1.150) |
| Medio Bajo | 240 | 1,62 | 0,710 | 3,243 |
| Medio | 472 | 1,59 | 0,714 | |
| Medio Alto | 338 | 1,47 | 0,617 | |
| Alto | 104 | 1,62 | 0,687 | |
| Frecuencia de victimización según curso | | | | |
| | N | M | DS | F (2, 1.151) |
| 6°Básico | 464 | 1,55 | 0,682 | 2,085 |
| 7°Básico | 414 | 1,62 | 0,703 | |
| 8°Básico | 276 | 1,51 | 0,663 | |
| Frecuencia de victimización según sexo | | | | |
| | N | M | DS | F (1, 1.150) |
| Masculino | 532 | 1,65 | 0,712 | 14,739*** |
| Femenino | 620 | 1,49 | 0,654 | |

*** = $p < .001$

Tabla 3
Duración del maltrato entre pares.

| Duración del maltrato según dependencia escolar | | | | |
|--|-----|------|-------|--------------|
| | N | M | DS | F (2, 1.150) |
| | 645 | 1,65 | 1,061 | 0,867 |
| Particular Subvencionado | 404 | 1,64 | 1,040 | |
| Particular Privado | 104 | 1,79 | 1,290 | |
| Duración del maltrato según nivel socioeconómico | | | | |
| | N | M | DS | F (3, 1.149) |
| Medio Bajo | 240 | 1,64 | 1,069 | 0,601 |
| Medio | 471 | 1,63 | 1,039 | |
| Medio Alto | 338 | 1,66 | 1,062 | |
| Alto | 104 | 1,79 | 1,290 | |
| Duración del maltrato según curso | | | | |
| | N | M | DS | F (2, 1.150) |
| 6°Básico | 464 | 1,65 | 1,065 | 0,226 |
| 7°Básico | 414 | 1,68 | 1,095 | |
| 8°Básico | 275 | 1,63 | 1,067 | |
| Duración del maltrato según sexo | | | | |
| | N | M | DS | F (1, 1.149) |
| Masculino | 532 | 1,71 | 1,121 | 2,308 |
| Femenino | 619 | 1,61 | 1,036 | |

Tabla 4
Maltratos más frecuentes en la escuela según dependencia escolar.

| | Dependencia | | | χ^2 |
|---|---------------|-----------------------------|-----------------------|-----------|
| | Municipal | Particular Subvencionado | Particular Privado | |
| 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 |

*** = $p < .001$. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis bajo los grupos de frecuencias.

Tabla 5
Maltratos más frecuentes en la escuela según nivel socioeconómico.

| | Nivel Socioeconómico | | | | χ^2 |
|---|----------------------|---------------|---------------|--------------|----------|
| | Medio Bajo | Medio | Medio Alto | Alto | |
| Insultar, poner burlas | 71 (0,9) | 117 (-0,4) | 93 (-0,7) | 35 (0,9) | 100,635 |
| Reírse de alguien | 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 bajo los grupos de frecuencias.

Tabla 6
Maltratos más frecuentes en la escuela según curso.

| | Curso | | | χ^2 |
|--|--------------|---------------|--------------|----------|
| | 6°Básico | 7°Básico | 8°Básico | |
| Insultar, poner burlas | 135 (1,6) | 107 (-0,8) | 74 (-0,9) | 72,870 |
| Reírse de alguien | 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 bajo los grupos de frecuencias.

Tabla 7
Maltratos más frecuentes en la escuela según sexo.

| | Sexo | | χ^2 |
|--|--------------|---------------|----------|
| | Masculino | Femenino | |
| Insultar, poner burlas | 158 (1,6) | 157 (-1,4) | 21,338 |
| Reírse de alguien | 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 bajo los grupos de frecuencias.

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

| | Dependencia | | | χ^2 |
|--------------------------------|---------------|-----------------------------|-----------------------|---------------|
| | Municipal | Particular Subvencionado | Particular Privado | |
| 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) | |

*** = $p < .001$. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis bajo los grupos de frecuencias.

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

| | Nivel Socioeconómico | | | | χ^2 |
|-----------------------------|----------------------|--------------|---------------|--------------|------------|
| | Medio Bajo | Medio | Medio Alto | Alto | |
| 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 bajo los grupos de frecuencias.

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

| | Curso | | | χ^2 |
|-----------------------------|---------------|---------------|--------------|------------|
| | 6°Básico | 7°Básico | 8°Básico | |
| 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 bajo los grupos de frecuencias.

Tabla 11
Participantes de los malos tratos entre pares según sexo.

| | Sexo | | χ^2 |
|-----------------------------|--------------|--------------|--------------|
| | Masculino | Femenino | |
| 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) | |

*** $p < .001$. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis bajo los grupos de frecuencias.

Tabla 12

Lugares de maltrato entre pares en la escuela según dependencia escolar.

| | Dependencia | | | χ^2 |
|--|---------------|-----------------------------|-----------------------|--------------|
| | Municipal | Particular Subvencionado | Particular Privado | |
| En la clase cuando está algún profesor | 185 (0,7) | 96 (-1,4) | 34 (1,1) | 4,917(2) |
| En la clase cuando no hay ningún profesor/a | 288 (-1,0) | 203 (0,8) | 56 (1,0) | 4,689(2) |
| En los pasillos del colegio | 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/a | 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)*** |

*** $p < .001$. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis bajo los grupos de frecuencias.

Tabla 13
Lugares de maltrato entre pares en la escuela según nivel socioeconómico.

| | Nivel Socioeconómico | | | | χ^2 |
|--|----------------------|---------------|--------------|--------------|--------------|
| | Medio Bajo | Medio | Medio Alto | Alto | |
| En la clase cuando está algún profesor | 70 (0,6) | 136 (0,7) | 75 (-1,8) | 34 (1,1) | 7,110(3) |
| En la clase cuando no hay ningún profesor/a | 104 (-0,9) | 212 (-0,8) | 175 (1,1) | 56 (1,0) | 6,828(3) |
| En los pasillos del colegio | 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/a | 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)*** |

Nota. *** $p < .001$. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis bajo los grupos de frecuencias.

Tabla 14
Lugares de maltrato entre pares en la escuela según curso.

| | Curso | | | χ^2 |
|--|---------------|---------------|--------------|----------|
| | 6°Básico | 7°Básico | 8°Básico | |
| En la clase cuando está algún profesor | 121 (-0,5) | 115 (0,2) | 79 (0,4) | 0,573(2) |
| En la clase cuando no hay ningún profesor/a | 206 (-0,9) | 191 (-0,4) | 150 (1,6) | 6,900(2) |
| En los pasillos del colegio | 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/a | 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 bajo los grupos de frecuencias.

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

| | Sexo | | χ^2 |
|--|---------------|---------------|--------------|
| | Masculino | Femenino | |
| En la clase cuando está algún profesor | 150 (0,5) | 163 (-0,4) | 0,525(1) |
| En la clase cuando no hay ningún profesor/a | 243 (-0,6) | 303 (0,5) | 1,172(1) |
| En los pasillos del colegio | 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/a | 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) |

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

Tabla 16
Causas atribuidas a los actos de victimización según dependencia escolar.

| | Dependencia | | | χ^2 |
|------------------------------|--------------|-----------------------------|-----------------------|-----------|
| | Municipal | Particular Subvencionado | Particular Privado | |
| 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 molestarne | 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) |

* = $p < .05$. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis bajo los grupos de frecuencias.

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

| | Nivel Socioeconómico | | | | χ^2 | Φ |
|------------------------------|----------------------|--------------|---------------|--------------|-----------|--------|
| | Medio Bajo | Medio | Medio Alto | Alto | | |
| 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 molestarte | 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 bajo los grupos de frecuencias.

Tabla 18
Causas atribuidas a los actos de victimización según curso.

| | Curso | | | χ^2 | Φ |
|------------------------------|--------------|---------------|--------------|--------------|--------|
| | 6°Básico | 7°Básico | 8°Básico | | |
| 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 molestar me | 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) | |

* = $p < .05$; *** $p < .001$. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis bajo los grupos de frecuencias.

Tabla 19
Causas atribuidas a los actos de victimización según sexo.

| | Sexo | | χ^2 | Φ |
|------------------------------|---------------|---------------|--------------|--------|
| | Masculino | Femenino | | |
| 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 molestarte | 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)*** | |

*** $p < .001$. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis bajo los grupos de frecuencias.

Tabla 20

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

| | Dependencia | | | χ^2 |
|---------------------------------|---------------|-----------------------------|-----------------------|-----------|
| | Municipal | Particular Subvencionado | Particular Privado | |
| Nadie me ha intimidado nunca | 263 (-0,1) | 171 (0,4) | 37 (-0,7) | 13,485(8) |
| Me quedo paralizado/a | 54 (0,4) | 36 (0,7) | 1 (-2,5) | |
| Me da igual | 176 (0,5) | 93 (-1,2) | 32 (1,1) | |
| Les intimido 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 bajo los grupos de frecuencias.

Tabla 21

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

| Reacción de los estudiantes al ser víctimas de intimidación | Nivel Socioeconómico | | | | χ^2 | Φ |
|---|----------------------|---------------|--------------|--------------|------------|--------|
| | Medio Bajo | Medio | Medio Alto | Alto | | |
| Nadie me ha intimidado nunca | 107 (1,0) | 179 (-1,0) | 148 (0,8) | 37 (-0,7) | 29,111(12) | |
| Me quedo paralizado/a | 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 intimido 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 bajo los grupos de frecuencias.

Tabla 22

Reacción de los estudiantes al ser víctimas de intimidación según curso.

| Reacción de los estudiantes al ser víctimas de intimidación | Curso | | | χ^2 |
|---|---------------|---------------|--------------|--------------|
| | 6°Básico | 7°Básico | 8°Básico | |
| Nadie me ha intimidado nunca | 204 (1,0) | 152 (-1,3) | 115 (0,3) | 29,468(8)*** |
| Me quedo paralizado/a | 45 (1,4) | 34 (0,2) | 12 (-2,1) | |
| Me da igual | 121 (-0,1) | 119 (1,1) | 61 (-1,3) | |
| Les intimido yo | 58 (-1,3) | 53 (-1,0) | 59 (2,9) | |
| Me siento impotente | 32 (-1,7) | 50 (2,0) | 24 (-0,2) | |

*** $p < .001$. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis bajo los grupos de frecuencias.

Tabla 23

Reacción de los estudiantes al ser víctimas de intimidación según sexo.

| | Sexo | | χ^2 |
|------------------------------|---------------|---------------|--------------|
| | Masculino | Femenino | |
| Nadie me ha intimidado nunca | 192 (-1,7) | 278 (1,6) | 29,468(8)*** |
| Me quedo paralizado/a | 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) | |

*** $p < .001$. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis bajo los grupos de frecuencias.

Tabla 24
Reacción de los estudiantes al presenciar un acto de intimidación según dependencia escolar.

| | Dependencia | | | χ^2 |
|--|---------------|--------------------------|--------------------|--------------|
| | Municipal | Particular Subvencionado | Particular Privado | |
| 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) | |

*** = $p < .001$. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis bajo los grupos de frecuencias.

Tabla 25
Reacción de los estudiantes al presenciar un acto de intimidación según nivel socioeconómico.

| | Nivel Socioeconómico | | | | χ^2 |
|--|----------------------|---------------|--------------|--------------|--------------|
| | Medio Bajo | Medio | Medio Alto | Alto | |
| 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) | |

*** = $p < .001$. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis bajo los grupos de frecuencias.

Tabla 26

Reacción de los estudiantes al presenciar un acto de intimidación según curso.

| | Curso | | | χ^2 |
|--|---------------|---------------|--------------|-----------|
| | 6°Básico | 7°Básico | 8°Básico | |
| 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 bajo los grupos de frecuencias.

Tabla 27

Respuesta de los estudiantes al presenciar un acto de intimidación según sexo.

| | Sexo | | χ^2 | Φ |
|--|---------------|---------------|--------------|--------|
| | Masculino | Femenino | | |
| 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) | | |

*** $p < .001$. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis bajo los grupos de frecuencias.

Tabla 28

Respuesta de los pares frente actos de intimidación según dependencia escolar.

| | Dependencia | | | χ^2 |
|------------------------------|---------------|-----------------------------|-----------------------|-----------|
| | Municipal | Particular Subvencionado | Particular Privado | |
| 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 bajo los grupos de frecuencias.

Tabla 29

Respuesta de los pares frente actos de intimidación según nivel socioeconómico.

| | Nivel Socioeconómico | | | | χ^2 | Φ |
|---------------------------|----------------------|---------------|--------------|--------------|-----------|--------|
| | Medio Bajo | Medio | Medio Alto | Alto | | |
| 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 bajo los grupos de frecuencias.

Tabla 30

Respuesta de los pares frente actos de intimidación según curso.

| Respuesta de los pares frente actos de intimidación | Curso | | | χ^2 | Φ |
|--|---------------|---------------|---------------|----------|--------|
| | 6°Básico | 7°Básico | 8°Básico | | |
| 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 bajo los grupos de frecuencias.

Tabla 32

Respuesta de los pares frente actos de intimidación según sexo.

| | Sexo | | χ^2 |
|---------------------------|---------------|---------------|--------------|
| | Masculino | Femenino | |
| 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) | |

*** $p < .001$. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis bajo los grupos de frecuencias.

Tabla 32
Autopercepción según dependencia escolar.

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

*** $p < .001$. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis bajo los grupos de frecuencias.

Tabla 33
Autopercepción según nivel socioeconómico.

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

*** $p < .001$. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis bajo los grupos de frecuencias.

Tabla 34
Autopercepción según curso.

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

Nota. *** = $p \leq .001$. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis bajo los grupos de frecuencias.

Tabla 35
Autopercepción según sexo.

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

*** = $p < .001$. Los residuos estandarizados aparecen entre paréntesis bajo los grupos de frecuencias.

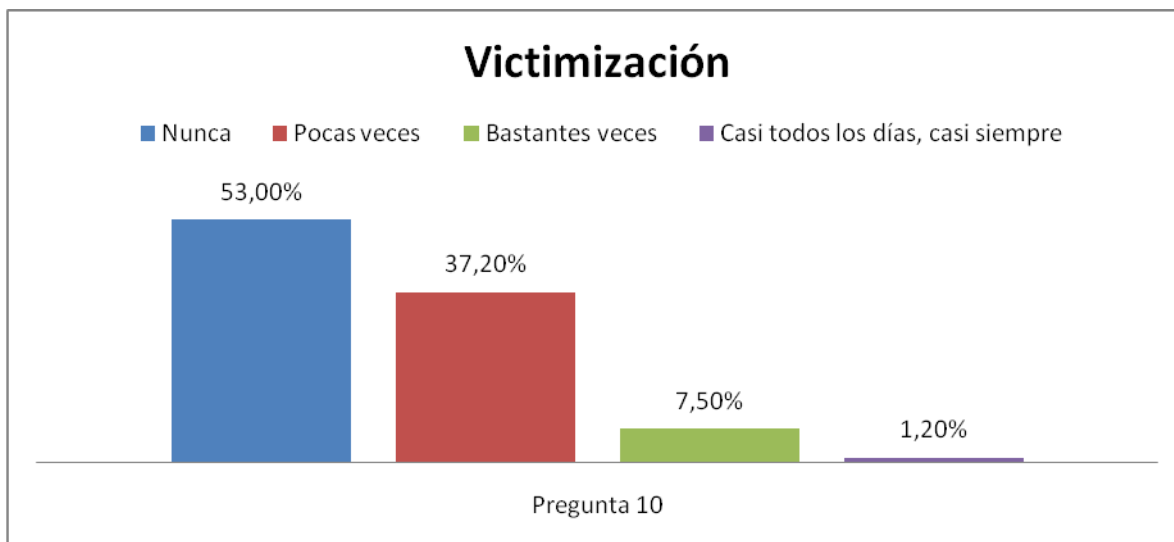


Figura 1. Frecuencia de maltratos a víctimas.

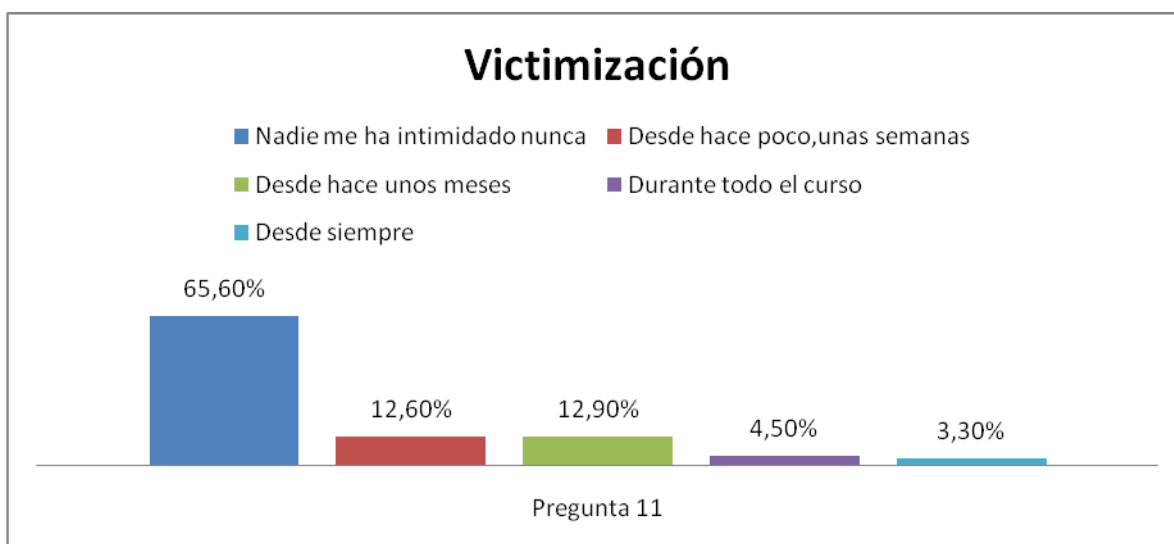


Figura 2. Duración del maltrato entre pares.

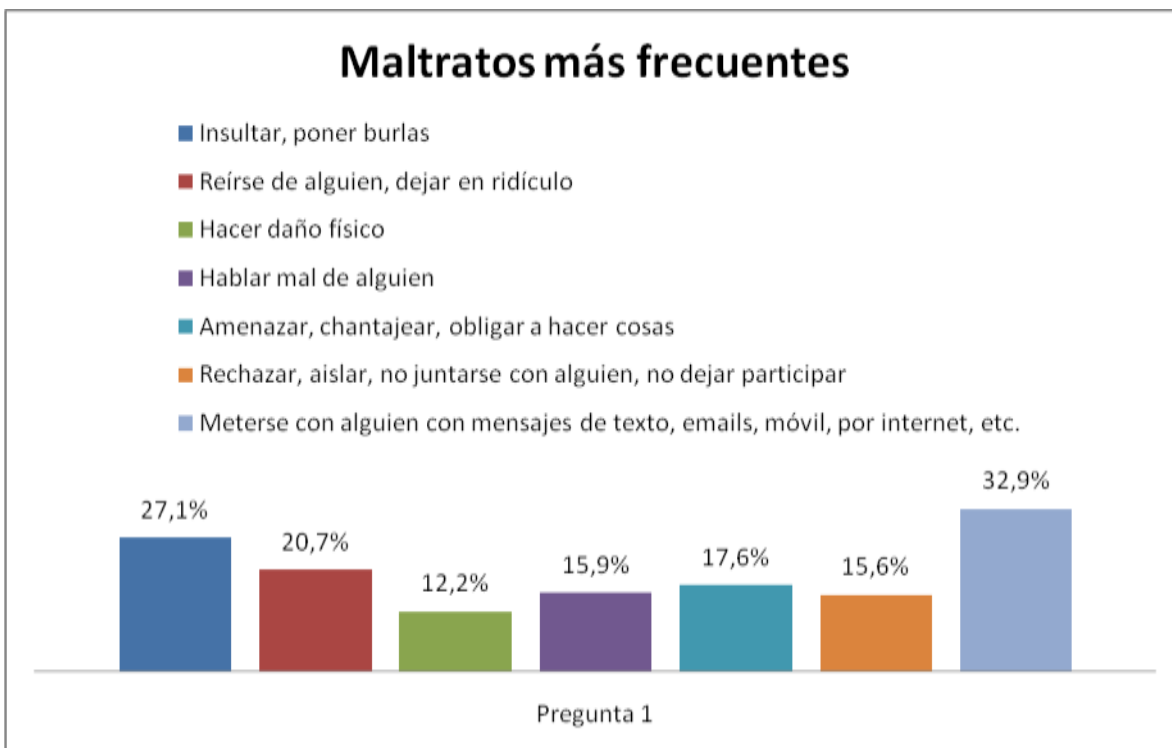


Figura 3. Maltratos más frecuentes entre pares.

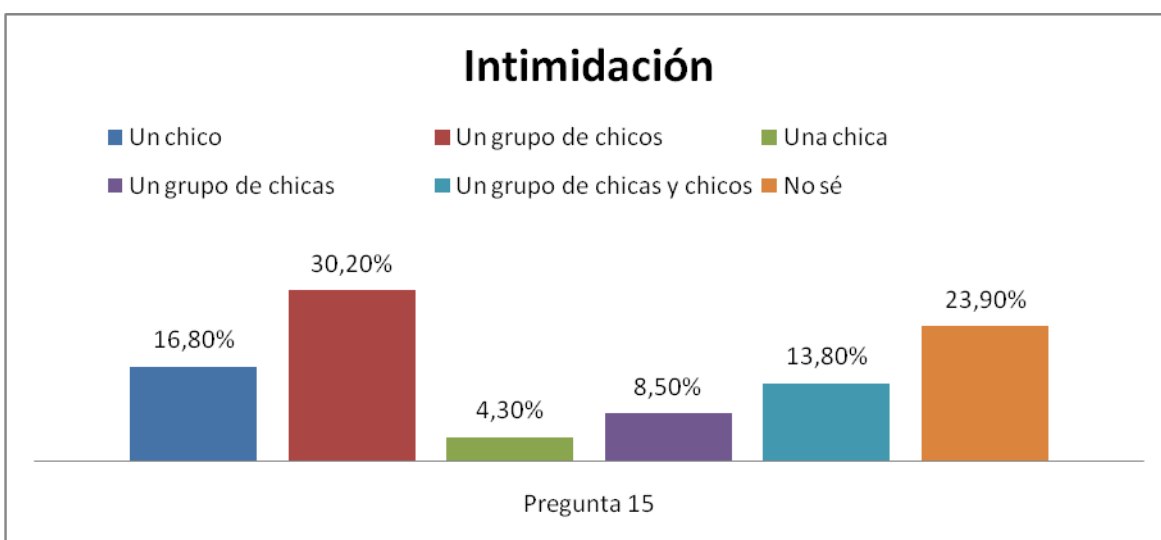


Figura 4. Participantes de los malos tratos entre pares.

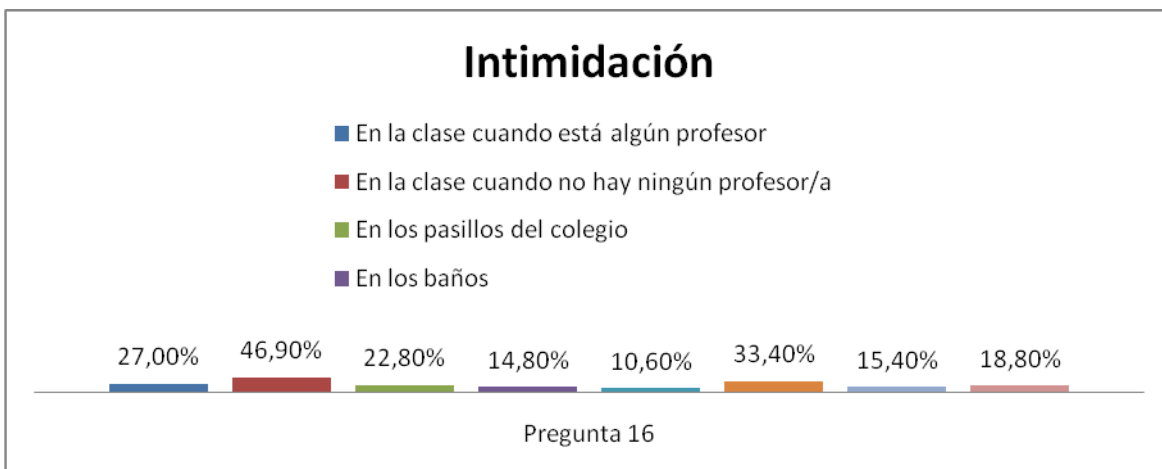


Figura 5. Lugares del maltrato entre pares en la escuela.

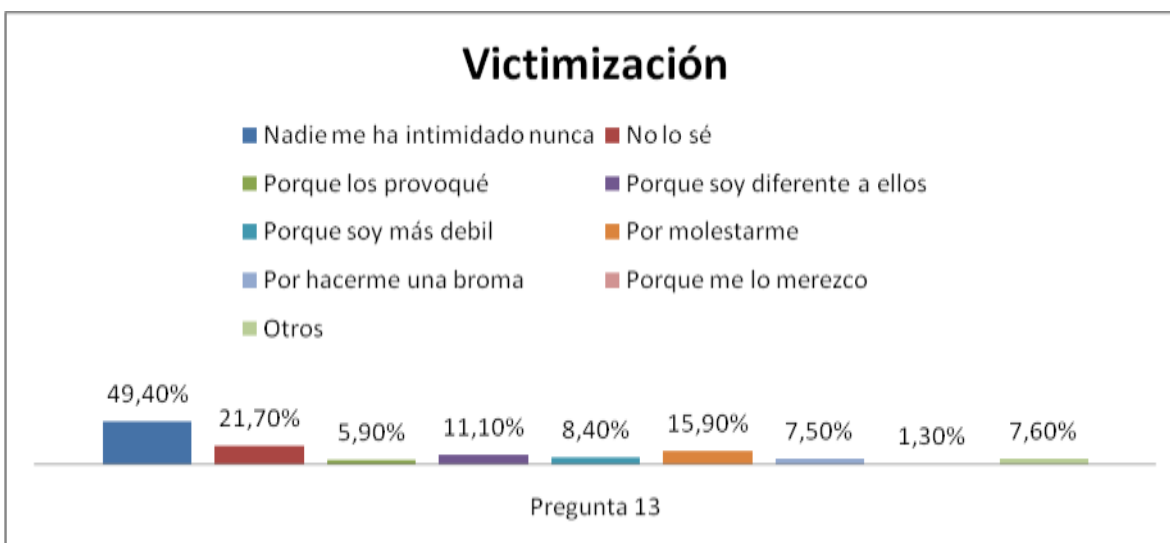


Figura 6. Causas atribuidas a los actos de intimidación.

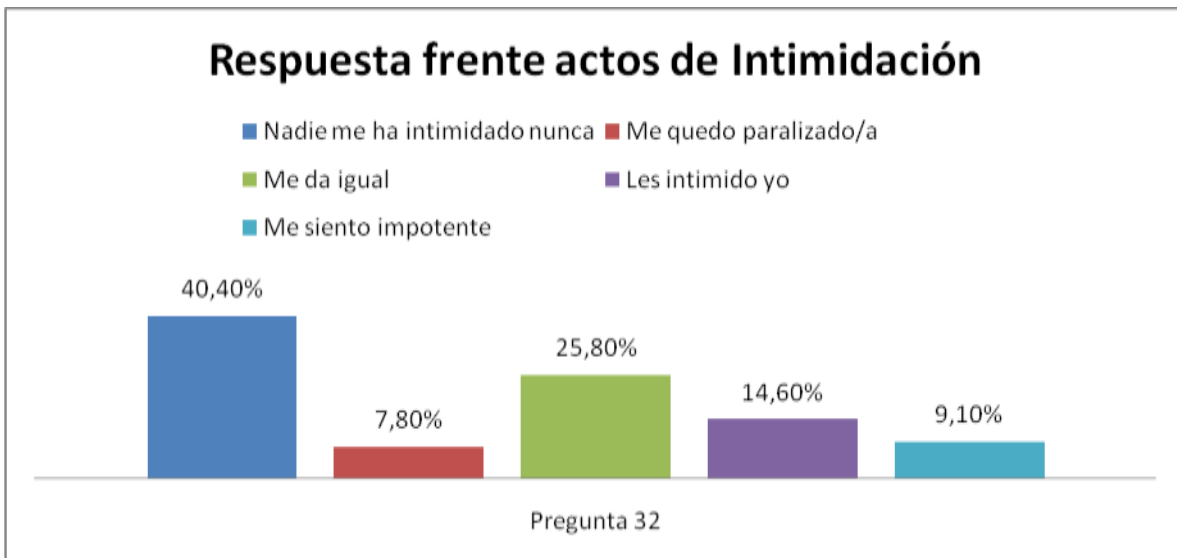


Figura 7. Reacción de los estudiantes al ser víctimas de intimidación.

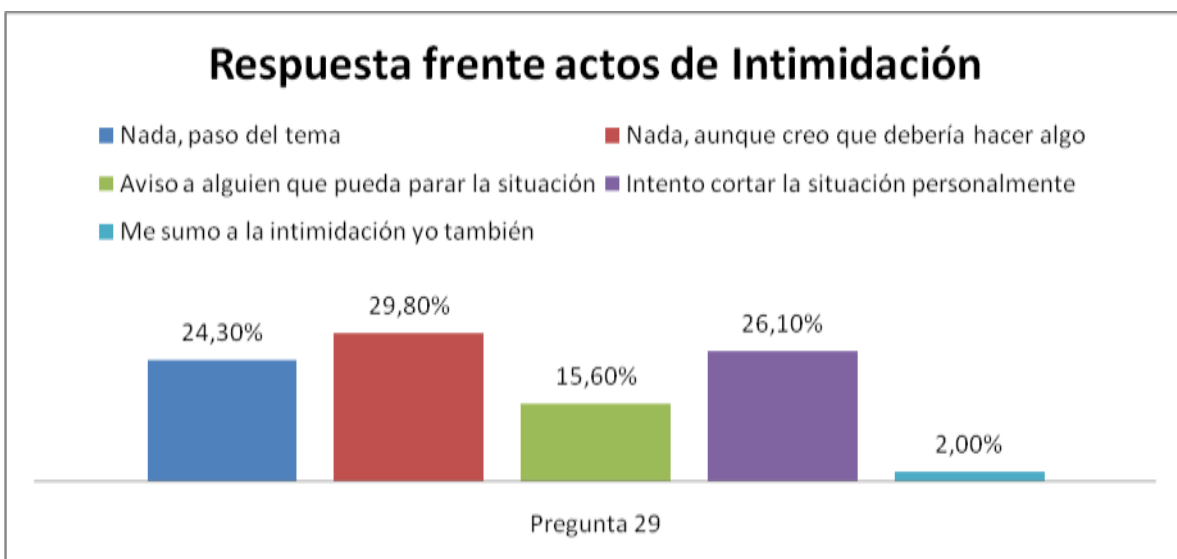


Figura 8. Reacciones de los estudiantes al presenciar un acto de intimidación.

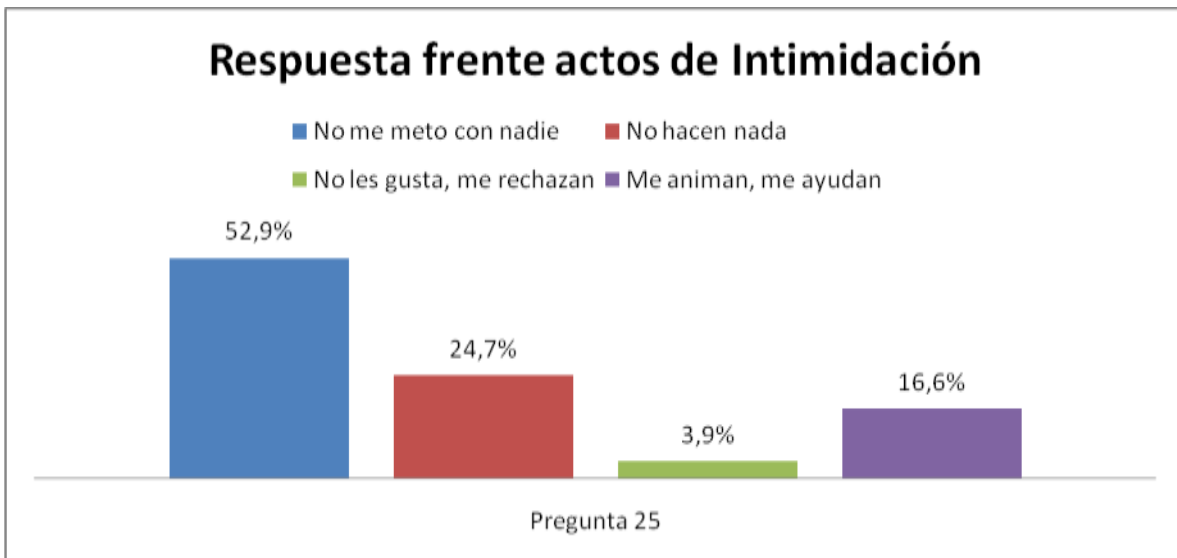


Figura 9. Reacciones percibidas de los pares frente actos de intimidación.

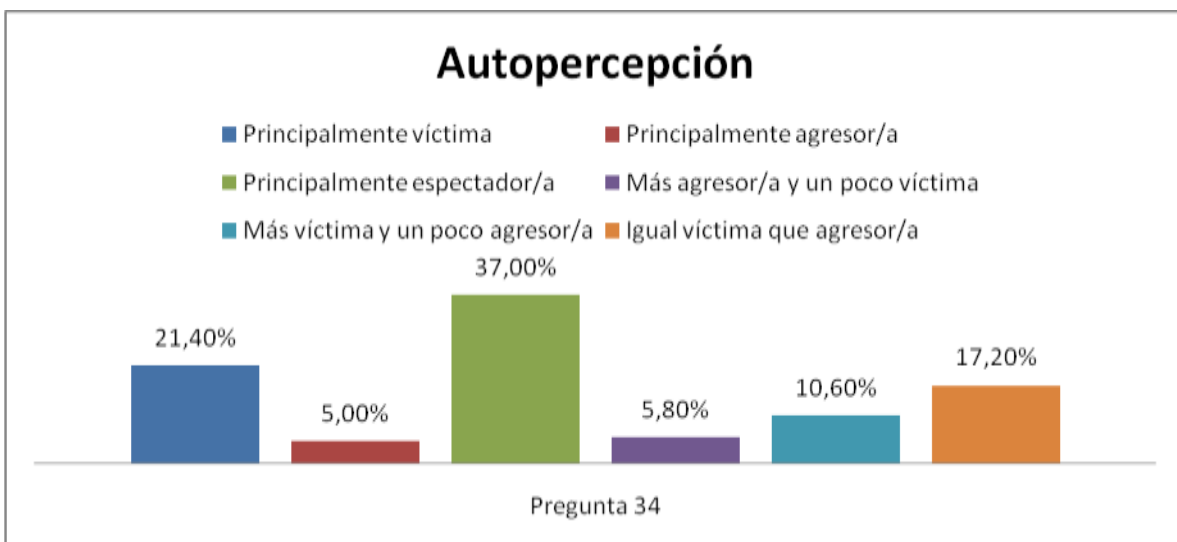


Figura 10. Respuesta sobre autopercepción de los estudiantes.