



**UNIVERSIDAD DE MÁLAGA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**PRECONCEPCIONES DE MALTRATO ESCOLAR Y SU  
RELACIÓN CON AUTOESTIMA, AUTOEFICACIA Y APOYO  
SOCIAL EN ESCOLARES AGRESORES Y VÍCTIMAS DE AMBOS  
SEXOS, DE EDADES ENTRE 12 Y 19 AÑOS DE COLEGIOS  
SUBVENCIONADOS DE LA CIUDAD DE VIÑA DEL MAR-CHILE.**

**TESIS DOCTORAL**

**Presentada por:  
Luis Ulloa Labbé**

**Dirigida por:**

**Dr. Juan Carlos Tójar Hurtado  
Dr. Antonio Matas Terrón**

**MÁLAGA 2015**



Publicaciones y  
Divulgación Científica

AUTOR: Luis Herminio Ulloa Labbé

 <http://orcid.org/0000-0002-1755-9375>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): [riuma.uma.es](http://riuma.uma.es)

**PRECONCEPCIONES DE MALTRATO ESCOLAR Y SU  
RELACIÓN CON AUTOESTIMA, AUTOEFICACIA Y APOYO  
SOCIAL EN ESCOLARES AGRESORES Y VÍCTIMAS DE AMBOS  
SEXOS, DE EDADES ENTRE 12 Y 19 AÑOS DE COLEGIOS  
SUBVENCIONADOS DE LA CIUDAD DE VIÑA DEL MAR-CHILE.**

**TESIS DOCTORAL**

Presentada por:  
Luis Ulloa Labbé

Dirigida por:

Dr. Juan Carlos Tójar Hurtado  
Dr. Antonio Matas Terrón

MÁLAGA 2015



# ÍNDICE

<b>AGRADECIMIENTOS.....</b>	<b>17</b>
<b>PRESENTACIÓN.....</b>	<b>19</b>

## PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### CAPÍTULO I FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL MALTRATO ESCOLAR

<b>Introducción.....</b>	<b>31</b>
<b>1. La violencia en la sociedad.....</b>	<b>32</b>
1.1. El Estado de Chile y el Maltrato Escolar.....	33
1.2. Proceso de Socialización.....	36
1.3. La agresión social y las modalidades de maltrato escolar.....	38
1.4. Caracterización del maltrato escolar.....	41

### CAPÍTULO II LA FAMILIA Y LA ESCUELA EN EL CONTEXTO DEL MALTRATO ESCOLAR

<b>Introducción.....</b>	<b>47</b>
<b>2. Convivencia familiar y escolar en el siglo XXI.....</b>	<b>49</b>
2.1. Cambios estructurales en la conformación de las familias.....	51
2.2. Procesos al interior de la familia.....	54
2.3. Factores de riesgo en la relación familiar.....	56
2.4. Convivencia Escolar.....	59
2.5. Los profesores y su rol en el maltrato.....	60
2.6. Clima escolar.....	62
2.7. El impacto en el maltrato escolar de variables socioeconómicas y religiosas.....	63
2.8. Relación Profesor-Alumno.....	64

### CAPÍTULO III ACTORES EN EL FENOMENO DEL MALTRATO ESCOLAR

<b>Introducción.....</b>	<b>73</b>
<b>3. Actores en el maltrato escolar.....</b>	<b>74</b>
3.1. El rol de agresor en el maltrato.....	74
3.1.1. Características de los escolares agresores.....	76
3.1.2. Tipos de maltrato escolar.....	80
3.1.3. Agresor - víctima.....	80
3.2. El rol de víctimas en el maltrato escolar.....	82
3.2.1. Características de las víctimas de maltrato escolar.....	87
3.3. El rol de observadores.....	90
3.3.1. Características de los observadores del maltrato escolar.....	91
3.4. Consecuencias del maltrato escolar.....	92

3.5.	Maltrato a través de redes sociales. ....	94
3.5.1.	Características del maltrato en redes sociales.....	99

## CAPÍTULO IV

### RELACIONES ENTRE AUTOESTIMA, APOYO SOCIAL Y AUTOEFICACIA

<b>Introducción.....</b>	<b>107</b>
<b>4. Conceptualización de Autoestima, Apoyo Social y Autoeficacia. ....</b>	<b>108</b>
4.1. Autoestima.....	108
4.1.1. Relevancia de la Autoestima.....	108
4.1.2. Características de una alta autoestima. ....	112
4.1.3. Características de una baja autoestima. ....	114
4.2. Apoyo social. ....	115
4.2.1. Principales conceptualizaciones de apoyo social. ....	115
4.2.2. Apoyo social como factor protector. ....	116
4.2.3. Formas de apoyo social.....	117
4.2.4. Apoyo social en diferentes contextos. ....	120
4.3. Autoeficacia.....	124
4.3.1. Principales conceptualizaciones de la autoeficacia. ....	124
4.3.2. Características de la autoeficacia.....	127
4.3.3. Autoeficacia en diferentes contextos. ....	130

## SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

### CAPÍTULO V

#### PROBLEMA, OBJETIVOS, HIPÓTESIS, DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

<b>Introducción.....</b>	<b>141</b>
<b>5. Aspectos metodológicos. ....</b>	<b>141</b>
5.1. Alcances de la investigación.....	141
5.2. Objetivos.....	144
5.2.1. Objetivos Generales.....	144
5.2.2. Objetivos Específicos. ....	144
5.3. Hipótesis .....	146
5.4. Diseño metodológico de la investigación.....	155
5.5. Descripción de la muestra.....	155
5.6. Procedimiento.....	157
5.7. Descripción de las pruebas estadísticas aplicadas. ....	159
5.8. Variables de la investigación.....	159
5.8.1. Maltrato Escolar .....	159
5.8.2. Autoestima.....	159
5.8.3. Autoeficacia.....	160
5.8.4. Apoyo Social.....	160
5.9. Instrumentos de medición.....	160
5.9.1. “Cuestionario sobre preconcepciones de intimidación y maltrato entre iguales”.....	160
5.9.2. “Escala de Autoeficacia General”.....	160
5.9.3. “Escala de Autoestima de Rosenberg”.....	161
5.9.4. “Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido”.....	161

5.10. Criterios de calidad de los instrumentos.....	162
---	-----

## CAPÍTULO VI ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

<b>Introducción.....</b>	<b>167</b>
<b>6. Resultados generales.....</b>	<b>167</b>
6.1. Cuestionario de preconcepciones de maltrato en el colegio.....	167
6.1.1. Percepción General de Maltrato según Edad.....	169
6.1.1.1. Formas de maltrato percibido.....	169
6.1.1.2. Percepción de la razón por la que se maltrata.....	171
6.1.1.3. Percepción de la frecuencia de ocurrencia de frecuencia de maltrato el último trimestre.....	173
6.1.1.4. Percepción o creencia acerca de quien debiese detener el maltrato....	175
6.1.1.5. Percepción respecto de quién debiese dar soluciones del maltrato ....	177
6.1.1.6. Percepción o creencia de los escolares respecto de posibles causas del maltrato.....	179
6.1.1.7. Por qué crees que te maltratan (rol de víctima).....	181
6.1.1.8. Lugares donde se produce el maltrato (rol de víctima).....	184
6.1.1.9. Frecuencia de Ocurrencia del Maltrato (rol de víctima).....	186
6.1.1.10. Tiempo desde que se produce el maltrato (rol de víctima).....	189
6.1.1.11. A quién le comentas del maltrato (rol de víctima).....	191
6.1.1.12. He maltratado a un compañero /a (rol de agresor).....	193
6.1.1.13. Razones por las que se maltrata (rol de agresor).....	195
6.1.1.14. Maltrato mediante redes sociales (rol de agresor).....	198
6.1.2. Percepción General de Maltrato según Género.....	200
6.1.2.1. Formas de maltrato percibido.....	201
6.1.2.2. Percepción de la razón por la que se maltrata.....	203
6.1.2.3. Percepción de la frecuencia de ocurrencia de frecuencia de maltrato el último trimestre.....	205
6.1.2.4. Percepción o creencia acerca de quien debiese detener el maltrato....	207
6.1.2.5. Percepción respecto de quién debiese dar soluciones del maltrato ....	209
6.1.2.6. Percepción o creencia de los escolares respecto de posibles causas del maltrato.....	211
6.1.2.7. Por qué crees que te maltratan (rol de víctima).....	213
6.1.2.8. Frecuencia de Ocurrencia del Maltrato (rol de víctima).....	215
6.1.2.9. Lugares donde se produce el maltrato (rol de víctima).....	217
6.1.2.10. Tiempo desde que se produce el maltrato (rol de víctima).....	220
6.1.2.11. A quién le comentas del maltrato (rol de víctima).....	221
6.1.2.12. He maltratado a un compañero /a (rol de agresor).....	223
6.1.2.13. Razones por las que se maltrata (rol de agresor).....	225
6.1.2.14. Maltrato mediante redes sociales (rol de agresor).....	228

6.2.	Clasificación de las muestras en Cuestionario AAA.....	230
6.2.1.	Muestras por género, edad y rol (agresor-víctima).....	230
6.2.2.	Muestra del rol (agresor-víctima) en función del género.....	233
6.2.3.	Muestra de género en función de la edad.....	235
6.2.4.	Muestra de rol (agresor-víctima) en función de la edad.....	236
6.3.	Resultados de Autoestima en muestras por edad, género y rol.....	237
6.4.	Resultados en Apoyo Social en muestras por edad, género y rol.....	241
6.5.	Resultados en Autoeficacia en muestras por edad, género y rol.....	245
6.6.	Resultados de correlaciones entre Autoestima, Autoeficacia y Apoyo Social.....	249
6.6.1.	Correlaciones en muestra de agresores.....	249
6.6.2.	Correlaciones en muestra de víctimas.....	250
6.6.3.	Correlaciones en muestra de agresores diferenciados por género.....	251
6.6.4.	Correlaciones en muestra de víctimas diferenciadas por género.....	252
6.6.5.	Correlaciones en muestra de agresores diferenciados por edad.....	254
6.6.6.	Correlaciones en muestra de víctimas diferenciadas por edad.....	256

## CAPÍTULO VII CONCLUSIONES

<b>Introducción.....</b>	<b>261</b>
<b>7. Conclusiones en relación con los objetivos de la investigación.....</b>	<b>261</b>
7.1. Formas de maltrato percibidas.....	261
7.2. Razones por las cuales se cree que se maltrata.....	263
7.3. Frecuencia percibida de maltrato en el Colegio el último trimestre.....	264
7.4. Según los escolares, quién debiese hacerse cargo de detener y/o solucionar los hechos de maltrato en el colegio.....	265
7.5. Posibles causas de maltrato según la percepción de los escolares.....	267
7.6. En el rol de víctima, por qué crees que te maltrataron.....	268
7.7. Lugares donde se producen situaciones de maltrato.....	269
7.8. Frecuencia de ocurrencia del maltrato.....	270
7.9. Tiempo desde que se produce el maltrato.....	270
7.10. En el rol de víctima, con quién conversas del maltrato.....	270
7.11. Razones por las que se ejerció maltrato.....	271
7.12. Maltraté a otros usando redes sociales en internet.....	272
7.13. Conclusiones relacionadas con autoestima.....	273
7.14. Conclusiones relacionadas con apoyo social.....	274
7.15. Conclusiones relacionadas con autoeficacia.....	275
7.16. Conclusiones respecto de las correlaciones entre autoestima, autoeficacia y apoyo social.....	277
7.17. Correlaciones en el rol de agresores.....	278
7.18. Correlaciones en el rol de víctimas.....	279
7.19. Correlaciones en el rol de agresores de género masculino.....	280
7.20. Correlaciones en el rol de agresores de género femenino.....	281
7.21. Correlaciones en el rol de víctimas de género masculino.....	282
7.22. Correlaciones en el rol de víctimas de género femenino.....	283
7.23. Correlaciones en el rol de agresores entre 12-13 años.....	284
7.24. Correlaciones en el rol de agresores entre 14-15 años.....	285
7.25. Correlaciones en el rol de agresores entre 16-17 años.....	286

7.26.	Correlaciones en el rol de agresores entre 18-19 años.	287
7.27.	Correlaciones en el rol de víctimas entre 12-13 años.	288
7.28.	Correlaciones en el rol de víctimas entre 14-15 años.	289
7.29.	Correlaciones en el rol de víctimas entre 16-17 años.	290
7.30.	Correlaciones en el rol de víctimas entre 18-19 años.	291
7.31.	Aportes de la investigación.	292
7.32.	Limitaciones del estudio	294
7.33.	Sugerencias de futuras líneas de investigación.	295

## **REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**.....297

<b>ANEXOS</b>	.....	327
ANEXO 01: Cuestionario preconcepciones de maltrato	.....	329
ANEXO 02: Cuestionario AAA	.....	333
ANEXO 03: Consentimiento informado	.....	335
ANEXOS 04: Tablas y Gráficos	.....	337
Tabla 1.1.1. 4. Los escolares creen que se maltrata para molestar al otro	.....	337
Gráfico 1.1.1. 4. Los escolares creen que se maltrata para molestar al otro	.....	337
Tabla 1.1.1. 5. Los escolares creen que se maltrata porque se meten con los agresores	.....	338
Gráfico 1.1.1. 5. Los escolares creen que se maltrata porque se meten con los agresores	.....	338
Tabla 1.1.1. 6. Los escolares creen que se maltrata porque los agresores son más fuertes.	.....	339
Gráfico 1.1.1. 6. Los escolares creen que se maltrata porque los agresores son más fuertes	.....	339
Tabla 1.1.1. 7. Los escolares creen que se maltrata para ganarse el respeto	.....	340
Gráfico 1.1.1. 7. Los escolares creen que se maltrata para ganarse el respeto	.....	340
Tabla 1.1.1. 8. Los escolares creen que se maltrata para filmarse y subir a internet	.....	341
Gráfico 1.1.1. 8. Los escolares creen que se maltrata para ganarse el respeto para filmarse y subir a internet	.....	341
Tabla 1.2.1. 14. No he sido maltratado	.....	342
Gráfico 1.2.1. 14. No he sido maltratado	.....	342
Tabla 1.2.1. 15. El escolar no sabe por qué lo maltrataron	.....	343
Gráfico 1.2.1. 15. El escolar no sabe por qué lo maltrataron	.....	343
Tabla 1.2.1. 16. La víctima provoca al agresor	.....	344
Gráfico 1.2.1. 16. La víctima provoca al agresor	.....	344
Tabla 1.2.1. 17. Me maltratan porque soy diferente	.....	345
Gráfico 1.2.1. 17. Me maltratan porque soy diferente	.....	345
Tabla 1.2.1. 18. Me maltratan porque soy más débil	.....	346
Gráfico 1.2.1. 18. Me maltratan porque soy más débil	.....	346
Tabla 1.2.1. 19. Me maltratan por molestarme	.....	347
Gráfico 1.2.1. 19. Me maltratan por molestarme	.....	347
Tabla 1.2.1. 20. Me maltratan por bromear	.....	348
Gráfico 1.2.1. 20. Me maltratan por bromear	.....	348
Tabla 1.2.1. 21. Me maltratan porque lo merezco	.....	349
Gráfico 1.2.1. 21. Me maltratan porque lo merezco	.....	349

Tabla 1.2.1. 23. Maltrato en clases, con profesor presente.....	350
Gráfico 1.2.1. 23. Maltrato en clases, con profesor presente.....	350
Tabla 1.2.1. 24. Maltrato en clases, con profesor ausente.....	351
Gráfico 1.2.1. 24. Maltrato en clases, con profesor ausente.....	351
Tabla 1.2.1. 25. Maltrato en los pasillos.....	352
Gráfico 1.2.1. 25. Maltrato en los pasillos.....	352
Tabla 1.2.1. 26. Maltrato en los recreos.....	353
Gráfico 1.2.1. 26. Maltrato en los recreos.....	353
Tabla 1.2.1. 27. Maltrato en el patio, con profesor presente.....	354
Gráfico 1.2.1. 27. Maltrato en el patio, con profesor presente.....	354
Tabla 1.2.1. 28. Maltrato en el patio, con profesor ausente.....	355
Gráfico 1.2.1. 28. Maltrato en el patio, con profesor ausente.....	355
Tabla 1.2.1. 29. Maltrato cerca del Colegio al salir de clases.....	356
Gráfico 1.2.1. 29. Maltrato cerca del Colegio al salir de clases.....	356
Tabla 1.2.1. 30. Maltrato en la calle.....	357
Gráfico 1.2.1. 30. Maltrato en la calle.....	357
Tabla 1.3.1. 36. No he maltratado a nadie.....	358
Gráfico 1.3.1. 36. No he maltratado a nadie.....	358
Tabla 1.3.1. 37. Ejercí maltrato porque me provocaron.....	359
Gráfico 1.3.1. 37. Ejercí maltrato porque me provocaron.....	359
Tabla 1.3.1. 38. Maltraté a otros porque así lo hicieron conmigo.....	360
Gráfico 1.3.1. 38. Maltraté a otros porque así lo hicieron conmigo.....	360
Tabla 1.3.1. 39. Maltraté a otros porque son diferentes.....	361
Gráfico 1.3.1. 39. Maltraté a otros porque son diferentes.....	361
Tabla 1.3.1. 40. Maltraté a otro porque es más débil.....	362
Gráfico 1.3.1. 40. Maltraté a otro porque es más débil.....	362
Tabla 1.3.1. 41. Maltraté a otro sólo por molestarlo.....	363
Gráfico 1.3.1. 41. Maltraté a otro sólo por molestarlo.....	363
Tabla 1.3.1. 42. Maltraté a otro para ganarme el respeto de los demás.....	364
Gráfico 1.3.1. 42. Maltraté a otro para ganarme el respeto de los demás.....	364
Tabla 1.1.2. 48. Los escolares creen que se maltrata para molestar al otro.....	365
Gráfico 1.1.2. 48. Los escolares creen que se maltrata para molestar al otro.....	365
Tabla 1.1.2. 49. Los escolares creen que se maltrata, porque se meten con los agresores.....	366
Gráfico 1.1.2. 49. Los escolares creen que se maltrata, porque se meten con los agresores.....	366
Tabla 1.1.2. 50. Los escolares creen que se maltrata porque los agresores son más fuertes.....	367
Gráfico 1.1.2. 50. Los escolares creen que se maltrata porque los agresores son más fuertes.....	367
Tabla 1.1.2. 51. Los escolares creen que se maltrata porque los agresores de esa forma se ganan el respeto.....	367
Gráfico 1.1.2. 51. Los escolares creen que se maltrata porque los agresores de esa forma se ganan el respeto.....	368
Tabla 1.1.2. 52. Los escolares creen que se maltrata para filmar y subir a internet.....	369
Gráfico 1.1.2. 52. Los escolares creen que se maltrata para filmar y subir a internet.....	369

Tabla 1.2.2. 58. No he sido maltratado .....	370
Gráfico 1.2.2. 58. No he sido maltratado.....	370
Tabla 1.2.2. 59. El escolar no sabe por qué lo maltrataron.....	371
Gráfico 1.2.2. 59. El escolar no sabe por qué lo maltrataron.....	371
Tabla 1.2.2. 60. La víctima provoca al agresor.....	372
Gráfico 1.2.2. 60. La víctima provoca al agresor.....	372
Tabla 1.2.2. 61. Me maltratan porque soy diferente.....	373
Gráfico 1.2.2. 61. Me maltratan porque soy diferente.....	373
Tabla 1.2.2. 62. Me maltratan porque soy más débil.....	374
Gráfico 1.2.2. 62. Me maltratan porque soy más débil.....	374
Tabla 1.2.2. 63. Me maltratan para molestarme.....	375
Gráfico 1.2.2. 63. Me maltratan para molestarme.....	375
Tabla 1.2.2. 64. Me maltratan por bromear.....	376
Gráfico 1.2.2. 64. Me maltratan por bromear.....	376
Tabla 1.2.2. 65. Me maltratan porque lo merezco.....	377
Gráfico 1.2.2. 65. Me maltratan porque lo merezco.....	377
Tabla 1.2.2. 67. Maltrato en clases, con profesor presente.....	378
Gráfico 1.2.2. 67. Maltrato en clases, con profesor presente.....	378
Tabla 1.2.2. 68. Maltrato en clases, con profesor ausente.....	379
Gráfico 1.2.2. 68. Maltrato en clases, con profesor ausente.....	379
Tabla 1.2.2. 69. Maltrato en los pasillos.....	380
Gráfico 1.2.2. 69. Maltrato en los pasillos.....	380
Tabla 1.2.2. 70. Maltrato en los recreos.....	381
Gráfico 1.2.2. 70. Maltrato en los recreos.....	381
Tabla 1.2.2. 71. Maltrato en el patio con profesor presente.....	382
Gráfico 1.2.2. 71. Maltrato en el patio con profesor presente.....	382
Tabla 1.2.2. 72. Maltrato en el patio con profesor ausente.....	383
Gráfico 1.2.2. 72. Maltrato en el patio con profesor ausente.....	383
Tabla 1.2.2. 73. Maltrato cerca del colegio, al salir de clases.....	384
Gráfico 1.2.2. 73. Maltrato cerca del colegio, al salir de clases.....	384
Tabla 1.2.2. 74. Maltrato en la calle.....	385
Gráfico 1.2.2. 74. Maltrato en la calle.....	385
Tabla 1.3.2. 80. No se ejerció maltrato.....	386
Gráfico 1.3.2. 80. No se ejerció maltrato.....	386
Tabla 1.3.2. 81. Ejercí maltrato porque me provocaron.....	387
Gráfico 1.3.2. 81. Ejercí maltrato porque me provocaron.....	387
Tabla 1.3.2. 82. Ejercí maltrato porque a mí también me lo hicieron.....	388
Gráfico 1.3.2. 82. Ejercí maltrato porque a mí también me lo hicieron.....	388
Tabla 1.3.2. 83. Maltraté a otros porque son diferentes.....	389
Gráfico 1.3.2. 83. Maltraté a otros porque son diferentes.....	389
Tabla 1.3.2. 84. Maltraté a otros porque son más débiles.....	390
Gráfico 1.3.2. 84. Maltraté a otros porque son más débiles.....	390
Tabla 1.3.2. 85. Maltraté a otros sólo para molestarlos.....	391
Gráfico 1.3.2. 85. Maltraté a otros sólo para molestarlos.....	391
Tabla 1.3.2. 86. Maltraté a otros para ganarme el respeto de ellos.....	392
Gráfico 1.3.2. 86. Maltraté a otros para ganarme el respeto de ellos.....	392
Gráfico 2. 91. Distribución en Autoestima en la muestra conjunta de agresores y víctimas, en el rango de edad 12-13 años.....	393

Gráfico 2. 92. Distribución en Autoestima en la muestra conjunta de agresores y víctimas, en el rango de edad 14-15 años.....	393
Gráfico 2. 93. Distribución en Autoestima en la muestra conjunta de agresores y víctimas, en el rango de edad 16-17 años.....	394
Gráfico 2. 94. Distribución en Autoestima en la muestra conjunta de agresores y víctimas, en el rango de edad 18-19 años.....	394
Tabla 2. 95. Prueba de normalidad en Autoestima por rango etario.....	395
Tabla 2. 96. Contraste de hipótesis con prueba no paramétrica, en Autoestima por rango etario.....	395
Tabla 2. 99. Contraste de hipótesis con prueba no paramétrica, en Autoestima por rango etario.....	395
Gráfico 2. 95. Distribución en Autoestima en la muestra conjunta de agresores y víctimas, género masculino.....	396
Gráfico 2. 96. Distribución en Autoestima en la muestra conjunta de agresores y víctimas, género femenino.....	396
Tabla 2. 99. Prueba de normalidad en Autoestima por género.....	397
Tabla 2. 100. Contraste de hipótesis con prueba no paramétrica, en Autoestima por género .....	397
Tabla 2. 101. Contraste de hipótesis con prueba no paramétrica, en Autoestima por género.....	397
Gráfico 2. 97. Distribución en Autoestima en la muestra de escolares que asumen el rol de agresores.....	398
Gráfico 2. 98. Distribución en Autoestima en la muestra de escolares que asumen el rol de víctimas.....	398
Tabla 2. 103. Prueba de normalidad en Autoestima por rol asumido en el maltrato.....	399
Tabla 2. 104. Contraste de hipótesis con prueba no paramétrica, en Autoestima por rol asumido en el maltrato.....	399
Tabla 2. 105. Contraste de hipótesis con prueba no paramétrica, en Autoestima por rol asumido en el maltrato.....	399
Gráfico 3. 99. Distribución de puntajes en Apoyo Social en la muestra conjunta de agresores y víctimas, en el rango de edad 12-13 años.....	400
Gráfico 3. 100. Distribución de puntajes en Apoyo Social en la muestra conjunta de agresores y víctimas, en el rango de edad 14-15 años.....	400
Gráfico 3. 101. Distribución de puntajes en Apoyo Social en la muestra conjunta de agresores y víctimas, en el rango de edad 16-17 años.....	401
Gráfico 3. 102. Distribución de puntajes en Apoyo Social en la muestra conjunta de agresores y víctimas, en el rango de edad 18-19 años.....	401
Tabla 3. 108. Prueba de normalidad en Apoyo Social por rango etario.....	402
Tabla 3. 109. Contraste de hipótesis con prueba paramétrica ANOVA, en Apoyo Social por rango etario.....	402
Gráfico 3. 103. Distribución de puntajes en Apoyo Social en la muestra conjunta de agresores y víctimas, según género masculino.....	403
Gráfico 3. 104. Distribución de puntajes en Apoyo Social en la muestra conjunta de agresores y víctimas, según género femenino.....	403
Tabla 3. 111. Prueba de normalidad en Apoyo Social por género.....	404
Tabla 3. 112. Contraste de hipótesis con prueba no paramétrica, en Apoyo Social por género.....	404

Tabla 3. 113. Contraste de hipótesis con prueba no paramétrica, en Apoyo Social por género.....	404
Gráfico 3. 105. Distribución de puntajes en Apoyo Social en la muestra de escolares que asumen el rol de agresores.....	405
Gráfico 3. 106. Distribución de puntajes en Apoyo Social en la muestra de escolares que asumen el rol de víctimas.....	405
Tabla 3. 115. Prueba de normalidad en Apoyo Social por rol asumido en el maltrato.....	406
Tabla 3. 116. Contraste de hipótesis con prueba no paramétrica, en Apoyo Social por rol asumido en el maltrato.....	406
Tabla 3. 117. Contraste de hipótesis con prueba no paramétrica, en Apoyo Social por rol asumido en el maltrato.....	406
Gráfico 4. 107. Distribución de puntajes en Autoeficacia en la muestra de escolares, en el rango de edad 12-13 años.....	407
Gráfico 4. 108. Distribución de puntajes en Autoeficacia en la muestra de escolares, en el rango de edad 14-15 años.....	407
Gráfico 4. 109. Distribución de puntajes en Autoeficacia en la muestra de escolares, en el rango de edad 16-17 años.....	408
Gráfico 4. 110. Distribución de puntajes en Autoeficacia en la muestra de escolares, en el rango de edad 18-19 años.....	408
Tabla 4. 120. Prueba de normalidad en Autoeficacia por rango etario.....	409
Tabla 4. 121. Contraste de hipótesis con prueba paramétrica ANOVA, en Autoeficacia por rango etario.....	409
Gráfico 4. 111. Distribución de puntajes en Autoeficacia en la muestra de escolares, en el género femenino.....	410
Gráfico 4. 112. Distribución de puntajes en Autoeficacia en la muestra de escolares, en el género masculino.....	410
Tabla 4. 123. Prueba de normalidad en Autoeficacia por género.....	411
Tabla 4. 124. Contraste de hipótesis con prueba no paramétrica, en Autoeficacia por género.....	411
Tabla 3. 125. Contraste de hipótesis con prueba no paramétrica, en Autoeficacia por género.....	411
Gráfico 4. 113. Distribución de puntajes en Autoeficacia en la muestra de escolares, en el rol asumido en el maltrato.....	412
Gráfico 4. 114. Distribución de puntajes en Autoeficacia en la muestra de escolares, en el rol asumido en el maltrato.....	412
Tabla 4. 127. Prueba de normalidad en Autoeficacia por rol asumido en el maltrato.....	413
Tabla 4. 128. Contraste de hipótesis con prueba no paramétrica, en Autoeficacia por rol asumido en el maltrato.....	413
Tabla 4. 129. Contraste de hipótesis con prueba no paramétrica, en Autoeficacia por rol asumido en el maltrato.....	413
Gráfico 5. 115. Diagrama de dispersión entre Autoeficacia y Autoestima en los escolares que asumen el rol de agresores.....	414
Gráfico 5. 116. . Diagrama de dispersión entre Autoeficacia y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de agresores.....	414
Gráfico 5. 117. . Diagrama de dispersión entre Autoestima y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de agresores.....	414

Gráfico 5. 118. Diagrama de dispersión entre Autoeficacia y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de víctimas.....	415
Gráfico 5. 119. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de víctimas.....	415
Gráfico 5. 120. Diagrama de dispersión entre Autoeficacia y Autoestima en los escolares que asumen el rol de víctimas.....	415
Gráfico 5. 121. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de agresores de género masculino.....	416
Gráfico 5. 122. Diagrama de dispersión entre Autoeficacia y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de agresores de género masculino.....	416
Gráfico 5. 123. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Autoeficacia en los escolares que asumen el rol de agresores de género masculino.....	416
Gráfico 5. 124. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de agresores de género femenino.....	417
Gráfico 5. 125. Diagrama de dispersión entre Autoeficacia y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de agresores de género femenino.....	417
Gráfico 5. 126. Diagrama de dispersión entre Autoeficacia y Autoestima en los escolares que asumen el rol de agresores de género femenino.....	417
Gráfico 5. 127. Diagrama de dispersión entre Autoeficacia y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de víctimas de género masculino.....	418
Gráfico 5. 128. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de víctimas de género masculino.....	418
Gráfico 5. 129. Diagrama de dispersión entre Autoeficacia y Autoestima en los escolares que asumen el rol de víctimas de género masculino.....	418
Gráfico 5. 130. Diagrama de dispersión entre Autoeficacia y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de víctimas de género femenino.....	419
Gráfico 5. 131. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de víctimas de género femenino.....	419
Gráfico 5. 132. Diagrama de dispersión entre Autoeficacia y Autoestima en los escolares que asumen el rol de víctimas de género femenino.....	419
Gráfico 5. 133. Diagrama de dispersión entre Autoeficacia y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de agresores en el rango edad 12-13 años.....	420
Gráfico 5. 134. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Autoeficacia en los escolares que asumen el rol de agresores en el rango edad 12-13 años.....	420

Gráfico 5. 135. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de agresores en el rango edad 12-13 años.....	420
Gráfico 5. 136. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de agresores en el rango edad 14-15 años.....	421
Gráfico 5. 137. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Autoeficacia en los escolares que asumen el rol de agresores en el rango edad 14-15 años.....	421
Gráfico 5. 138. Diagrama de dispersión entre Autoeficacia y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de agresores en el rango edad 14-15 años.....	421
Gráfico 5. 139. Diagrama de dispersión entre Autoeficacia y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de agresores en el rango edad 16-17 años.....	422
Gráfico 5. 140. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Autoeficacia en los escolares que asumen el rol de agresores en el rango edad 16-17 años.....	422
Gráfico 5. 141. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de agresores en el rango edad 16-17 años.....	422
Gráfico 5. 142. Diagrama de dispersión entre Autoeficacia y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de agresores en el rango edad 18-19 años.....	423
Gráfico 5. 143. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de agresores en el rango edad 18-19 años.....	423
Gráfico 5. 144. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Autoeficacia en los escolares que asumen el rol de agresores en el rango edad 18-19 años.....	423
Gráfico 5. 145. Diagrama de dispersión entre Autoeficacia y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de víctimas en el rango edad 12-13 años.....	422
Gráfico 5. 146. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Autoeficacia en los escolares que asumen el rol de víctimas en el rango edad 12-13 años.....	424
Gráfico 5. 147. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de víctimas en el rango edad 12-13 años.....	424
Gráfico 5. 148. Diagrama de dispersión entre Autoeficacia y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de víctimas en el rango edad 14-15 años.....	425
Gráfico 5. 149. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Autoeficacia en los escolares que asumen el rol de víctimas en el rango edad 14-15 años.....	425
Gráfico 5. 150. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de víctimas en el rango edad 14-15 años.....	425

Gráfico 5. 151. Diagrama de dispersión entre Autoeficacia y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de víctimas en el rango edad 16-17 años.....	426
Gráfico 5. 152. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Autoeficacia en los escolares que asumen el rol de víctimas en el rango edad 16-17 años.....	426
Gráfico 5. 153. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de víctimas en el rango edad 16-17 años.....	426
Gráfico 5. 154. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de víctimas en el rango edad 18-19 años.....	427
Gráfico 5. 155. Diagrama de dispersión entre Autoeficacia y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de víctimas en el rango edad 18-19 años.....	427
Gráfico 5. 156. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Autoeficacia en los escolares que asumen el rol de víctimas en el rango edad 18-19 años.....	427

## INDICE DE TABLAS

Tabla 1. 1. Muestra de escolares distribuidos en rango de edades.....	168
Tabla 1.1.1. 2. Formas más frecuentes de maltrato percibidas en el colegio.....	169
Tabla 1.1.1. 3. Razones por las que los escolares creen que se maltrata.....	171
Tabla 1.1.1. 9. Frecuencia percibida de ocurrencia de maltrato en el Colegio el último trimestre.....	173
Tabla 1.1.1. 10. Creencia de los escolares respecto de quién debe detener el maltrato.....	175
Tabla 1.1.1. 11. Creencia de los escolares respecto de quién debiese entregar soluciones al problema del maltrato.....	177
Tabla 1.1.1. 12. Creencia de los escolares respecto de las posibles causas del maltrato entre pares.....	180
Tabla 1.2.1. 13. En el rol de víctima, por qué crees que te maltrataron.....	181
Tabla 1.2.1. 22. Lugares donde se producen situaciones maltrato.....	184
Tabla 1.2.1. 31. Frecuencia de ocurrencia del maltrato.....	187
Tabla 1.2.1. 32. Tiempo desde que se produce el maltrato.....	189
Tabla 1.2.1. 33. En el rol de víctima, con quién conversas del maltrato.....	191
Tabla 1.3.1. 34. He maltratado a un compañero/a.....	193
Tabla 1.3.1. 35. Razones por las que se ejerció maltrato.....	195
Tabla 1.3.1. 43. Maltraté a otros usando redes sociales en internet.....	198
Tabla 1.2. 44. Muestra de escolares según género.....	200
Tabla 1.1.2. 46. Formas más frecuentes de maltrato percibidas en el colegio.....	201
Tabla 1.1.2. 47. Razones por las que los escolares creen que se maltrata.....	203
Tabla 1.1.2. 53. Frecuencia percibida de ocurrencia de maltrato en el Colegio el último trimestre.....	205
Tabla 1.1.2. 54. Creencia de los escolares respecto de quién debe detener el maltrato.....	207
Tabla 1.1.2. 55. Creencia de los escolares respecto de quién debiese entregar soluciones al problema del maltrato.....	209
Tabla 1.1.2. 56. Creencia de los escolares respecto de las posibles causas del maltrato entre pares.....	212
Tabla 1.2.2. 57. En el rol de víctima, por qué crees que te maltrataron.....	213
Tabla 1.2.2. 66. Frecuencia de ocurrencia del maltrato.....	215
Tabla 1.2.2. 67. Lugares donde se producen situaciones maltrato.....	217
Tabla 1.2.2. 77. Tiempo desde que se produce el maltrato.....	220
Tabla 1.2.2. 78. En el rol de víctima, con quién conversas del maltrato.....	221
Tabla 1.3.2. 79. He maltratado a un compañero/a.....	223
Tabla 1.3.2. 80. Razones por las que se ejerció maltrato.....	225
Tabla 1.3.2. 88. Maltraté a otros usando redes sociales en internet.....	228
Tabla 89. Muestra que respondió Cuestionario AAA, según género.....	230
Tabla 90. Muestra que respondió Cuestionario AAA, según rango etario.....	231
Tabla 91. Muestra que respondió Cuestionario AAA, según rol asumido en las situaciones de maltrato.....	232
Tabla 92. Rol asumido en las situaciones de maltrato, según género.....	233
Tabla 93. Distribución de la muestra por género, según rango etario.....	235
Tabla 94. Distribución de la muestra por rol asumido en situaciones de maltrato, según rango etario.....	236

Tabla 2. 95. Resultados en Autoestima en la muestra conjunta de agresores y víctimas, según rango de edad.....	237
Tabla 2. 99. Resultados en Autoestima en la muestra conjunta de agresores y víctimas, según género.....	238
Tabla 2. 103. Resultados en Autoestima en la muestra conjunta de escolares agresores y víctimas.....	239
Tabla 2. 107. Resultados para Autoestima en escolares que asumen rol de agresores y víctimas clasificados por género y rango de edad.....	240
Tabla 3. 108. Resultados en Apoyo Social en la muestra conjunta de agresores y víctimas, según rango de edad.....	241
Tabla 3. 111. Resultados en Apoyo Social en la muestra conjunta de agresores y víctimas, según género.....	242
Tabla 3. 115. Resultados en Apoyo Social en la muestra conjunta de escolares agresores y víctimas.....	243
Tabla 3. 119. Resultados para Apoyo Social en escolares que asumen rol de agresores y víctimas clasificados por género y rango de edad.....	244
Tabla 4. 120. Resultados en Autoeficacia en la muestra conjunta de escolares agresores y víctimas, según rango de edad.....	245
Tabla 4. 123. Resultados en Autoeficacia en la muestra conjunta de escolares agresores y víctimas, según género.....	246
Tabla 4. 127. Resultados en Autoeficacia en la muestra conjunta de escolares agresores y víctimas, según el rol asumido en situaciones de maltrato.....	247
Tabla 4. 131. Resultados para Autoeficacia en escolares que asumen rol de agresores y víctimas clasificados por género y rango de edad.....	248
Tabla 5. 132. Correlaciones entre Autoestima, Apoyo Social y Autoeficacia en los escolares que asumen el rol de agresores.....	249
Tabla 5. 133. Correlaciones entre Autoestima, Apoyo Social y Autoeficacia en los escolares que asumen el rol de víctimas.....	250
Tabla 5. 134. Correlaciones entre Autoestima, Apoyo Social y Autoeficacia en los escolares que asumen el rol de agresores de género masculino y femenino.....	252
Tabla 5. 135. Correlaciones entre Autoestima, Apoyo Social y Autoeficacia en los escolares que asumen el rol de víctimas de género masculino y femenino.....	253
Tabla 5. 136. Correlaciones entre Autoestima, Apoyo Social y Autoeficacia en los escolares que asumen el rol de agresores, de edades entre 12-13, 14-15, 16-17 y 18-19 años.....	255
Tabla 5. 137. Correlaciones entre Autoestima, Apoyo Social y Autoeficacia en los escolares que asumen el rol de víctimas de edades entre 12-13, 14-15, 16-17 y 18-19 años.....	257

## INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. 1. Muestra de escolares distribuidos porcentualmente.....	168
Gráfico 1.1.1. 2. Formas más frecuentes de maltrato percibidas en el colegio.....	170
Gráfico 1.1.1. 3. Razones por las que los escolares creen que se maltrata.....	172
Gráfico 1.1.1. 9. Frecuencia percibida de ocurrencia de maltrato en el Colegio el último trimestre.....	174
Gráfico 1.1.1. 10. Creencia de los escolares respecto de quién debe detener el maltrato.....	176
Gráfico 1.1.1. 11. Creencia de los escolares respecto de quién debiese entregar soluciones al problema del maltrato.....	178
Gráfico 1.1.1. 12. Creencia de los escolares respecto de las posibles causas del maltrato entre pares.....	180
Gráfico 1.2.1. 13. En el rol de víctima, por qué crees que te maltrataron.....	182
Gráfico 1.2.1. 22. Lugares donde se producen situaciones maltrato.....	185
Gráfico 1.2.1. 31. Frecuencia de ocurrencia del maltrato.....	187
Gráfico 1.2.1. 32. Tiempo desde que se produce el maltrato.....	190
Gráfico 1.2.1. 33. En el rol de víctima, con quién conversas del maltrato.....	192
Gráfico 1.3.1.34. He maltratado a un compañero/a.....	194
Gráfico 1. 3. 1. 35. Razones por las que se ejerció maltrato.....	196
Gráfico 1.3.1. 43. Maltraté a otros usando redes sociales en internet.....	199
Gráfico 1.2. 44. Muestra de escolares según género.....	200
Gráfico 1.2.45. Muestra de escolares según género porcentual.....	200
Gráfico 1.1.2. 46. Formas más frecuentes de maltrato percibidas en el colegio.....	202
Gráfico 1.1.2.47. Razones por las que los escolares creen que se maltrata.....	203
Gráfico 1.1.2. 53. Frecuencia percibida de ocurrencia de maltrato en el Colegio el último trimestre.....	206
Gráfico 1.1.2. 54. Creencia de los escolares respecto de quién debe detener el maltrato.....	208
Gráfico 1.1.2. 55. Creencia de los escolares respecto de quién debiese entregar soluciones al problema del maltrato.....	210
Gráfico 1.1.2. 56. Creencia de los escolares respecto de las posibles causas del maltrato entre pares.....	212
Gráfico 1.2.2. 57. En el rol de víctima, por qué crees que te maltrataron.....	214
Gráfico 1.2.2. 66. Frecuencia de ocurrencia del maltrato.....	216
Gráfico 1.2.2. 67. Lugares donde se producen situaciones maltrato.....	218
Gráfico 1.2.2. 77. Tiempo desde que se produce el maltrato.....	220
Gráfico 1.2.2. 78. En el rol de víctima, con quién conversas del maltrato.....	222
Gráfico 1.3.2. 79. He maltratado a un compañero/a.....	224
Gráfico 1.3.2. 80. Razones por las que se ejerció maltrato.....	226
Gráfico 1.3.2. 88. Maltraté a otros usando redes sociales en internet.....	229
Gráfico 89. Muestra que respondió Cuestionario AAA, según género.....	230
Gráfico 90. Muestra que respondió Cuestionario AAA, según género porcentual.....	230
Gráfico 91. Muestra que respondió Cuestionario AAA, según rango etario.....	231
Gráfico 92. Muestra que respondió Cuestionario AAA, según rango etario, porcentual.....	231

Gráfico 93. Muestra que respondió Cuestionario AAA, según rol asumido en las situaciones de maltrato.....	232
Gráfico 94. Muestra que respondió Cuestionario AAA, según rango asumido en las situaciones de maltrato, porcentual.....	232
Gráfico 95. Rol asumido en las situaciones de maltrato, según género.....	234
Gráfico 96. Distribución de la muestra por género, según rango etario.....	235
Gráfico 97. Distribución de la muestra por rol asumido en situaciones de maltrato, según rango etario.....	236

## AGRADECIMIENTOS

En este apartado quiero expresar mi gratitud a todas las personas que han resultado gravitantes en que este trabajo lo haya podido llevar a término.

En primer lugar, agradecer a mis directores de tesis Doctor Juan Carlos Tójar Hurtado y Doctor Antonio Matas Torrejón, por haber estado pendientes de mis avances y postergaciones en la consecución de este logro, por sus consejos, sugerencias, y orientaciones técnicas, al igual que la confianza depositada en poder concluir con éxito este trabajo.

A la Universidad Santo Tomás, que confió y me brindó la oportunidad de realizar este doctorado.

A mi esposa Ana María, quien estuvo permanentemente motivándome, muchas veces cuando la fuerza y el entusiasmo decaía, estaba brindándome apoyo y comprendiendo la infinidad de veces que descuidaba labores del hogar y de pareja, por el trabajo intenso que tuve que desplegar para concluir con éxito esta tesis.

A mi madre, mi suegra y Roxana que no comprendían del todo el tiempo que estaba absorto en este trabajo, pero que de igual forma me daban su apoyo permanente.

A mis hijos, Valentina, Gonzalo y Analía quienes me brindaron palabras de apoyo para mantener el entusiasmo en esta tarea.



## PRESENTACIÓN

El maltrato entre escolares como se ha podido describir en el marco de referencia, es un problema que se presenta con relativa frecuencia en la población escolar. Es una realidad que se vive en colegios de todo el mundo, convirtiéndose en una preocupación para padres, profesores, estudiantes e investigadores de todo el orbe, y desde diferentes enfoques teóricos o metodológicos se intenta describir, comprender, explicar e intervenir en su solución o abordaje.

Diferentes investigaciones abordan las condiciones familiares de agresores y víctimas, la dinámica que se produce en el grupo de escolares, condiciones psíquicas de agresores y víctimas al igual que el estudio de los observadores del maltrato.

El maltrato escolar implica una problemática psicosocial que afecta el desarrollo integral del individuo, inhabilita la creación de vínculos afectivos y en casos extremos destruye la vida de quienes lo vivencian. La experiencia de maltrato entre iguales se relaciona con baja autoestima y sentimiento de soledad a largo plazo (Del Barrio et al. 2003 citado en Hoyos, et al. 2009). Las consecuencias para las víctimas pueden ser desde desajustes menores hasta síntomas depresivos y fobias sociales, ansiedad y conducta problemática que puede llegar a ideación suicida (Hawker y Boulton, 2000). En el caso de los agresores se pueden presentar baja autoestima, soledad, síntomas depresivos relacionados con síndrome obsesivo compulsivo que puede llegar a ser el primer paso para una posterior conducta delictiva (Baldry y Farrington, 2005; Olweus, 2001).

Cuando un escolar es maltratado en el colegio se produce un sufrimiento generalizado, en él, su familia, sus compañeros y toda la comunidad educativa en general, y este mal se puede extender hasta etapas adultas, si es que no tiene un desenlace trágico en la adolescencia.

El género de los escolares ha sido mencionado como una variable importante en la incidencia de éste fenómeno, en sus primeros estudios Olweus (1993) señaló a los hombres como principales actores comparado con las mujeres, los hombres ejercen frecuentemente un maltrato más físico en relación a las mujeres, que es más social.

En el caso de los escolares observadores, éstos se mantienen distantes y en pactos de silencio, salvo que la víctima sea amigo, en ese caso suelen intervenir, esto hace pensar que las víctimas que tienen pocos amigos tendrían escasa ayuda ante situaciones de maltrato (Quintana et al., 2009).

El problema del maltrato en las escuelas al fin de cuentas no es más que el reflejo de la sociedad que hemos construido, por lo que los adultos tenemos una deuda pendiente, de propiciar un mundo en que prime el respeto y la cordialidad con el prójimo, de forma tal que esa conducta se irradie a los niños y jóvenes.

La presente investigación describe la percepción de maltrato y violencia escolar, además de explorar los efectos del uso de las nuevas tecnologías informáticas en la prevalencia de éste fenómeno, en una muestra acotada de niños y adolescentes de enseñanza básica y media, quienes serán segmentados por género y edad, de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Particularmente con esta investigación se pretende obtener datos respecto de la percepción del maltrato desde la propia visión de los escolares.

Cuando hablamos de maltrato escolar se entiende que es una interacción dañina que se produce entre escolares dentro del sistema escolar y como tal éste se ve alterado, y los involucrados son los que más resienten esta situación, acá encontramos a los agresores y víctimas de dicha situación, por lo que además de conocer cuál es su percepción respecto de esta realidad, resultará interesante verificar sus niveles de autoestima, su percepción respecto del apoyo social con que cuentan para desarrollar su vida, y también sus niveles de percepción de autoeficacia para enfrentar situaciones problemáticas.

Si bien la violencia entre escolares tiene una aparición muy anterior al surgimiento de los primeros estudios, ya que ésta podría ser considerada en parte un aspecto de la interacción normal en el desarrollo de los niños y adolescentes en su proceso de convertirse en adultos y en la definición de su identidad personal, es en los últimos años que ha tomado connotaciones mediáticas a partir de la divulgación y cobertura que entregan los medios de comunicación social, y también por la cobertura que dan los propios alumnos involucrados en estos hechos a través de las redes sociales en Internet.

Lo anteriormente planteado hace necesario conocer la opinión de los propios actores de estos sucesos, víctimas, agresores y observadores a través de la percepción que tienen en relación a los siguientes aspectos, que constituirán el cuerpo de la investigación.

Aspectos que se verificarán:

- Formas de maltrato.
- Tipos de maltratos utilizados.
- Lugares donde se realiza el maltrato.
- Razones por las que se maltrata.
- Frecuencia del maltrato.
- Uso de redes sociales informáticas

De esta forma se pretende conocer la percepción que tienen los mismos escolares respecto de las situaciones de maltrato con las cuales conviven frecuentemente, interesa conocer cuáles son los tipos de maltrato más habituales entre los escolares, sus lugares de ocurrencia, su frecuencia, en síntesis como perciben este fenómeno que les afecta directamente y cuáles creen ellos serían las formas de enfrentarlo y quién sería el encargado de encontrar una solución.

Por otra parte también se desea conocer la opinión de quiénes son las víctimas de este maltrato, conocer por qué ellos creen que son maltratados, la frecuencia a la que se han visto expuestos al maltrato, los lugares donde han ocurrido estos hechos.

De aquellos que asumen un rol de agresor, también se desea conocer la opinión respecto de su comportamiento, conociendo la razón por la que ellos maltratan a un compañero; saber si han utilizado redes sociales de internet para intimidar a sus compañeros .

Además se verificará la existencia de relación y los efectos que producen las acciones de maltrato en las variables “Autoestima”, “Apoyo de Social” y “Autoeficacia”, en una muestra de escolares que previamente han sido clasificados por sus profesores entre agresores y víctimas, ya que ellos están en contacto directo con los escolares y tienen la misión de educarlos y encauzarlos en sus interacciones sociales en el aula y sus alrededores. Se analizará las relaciones propuestas en las variables en estudio, según la clasificación de acuerdo al rol asumido en las situaciones de maltrato y en las codificaciones por edad y género.

Es en este contexto, que se plantean dos preguntas generales que se desglosarán en el capítulo respectivo:

¿Cuáles son las percepciones que poseen los escolares respecto del maltrato escolar?.

¿Cuáles son los niveles de autoestima, apoyo social y autoeficacia que poseen escolares víctimas y agresores y existe relación entre dichas variables?

Estas preguntas generan los siguientes objetivos generales de la investigación:

Comprender la percepción del maltrato escolar que poseen escolares de enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile, con edades comprendidas entre 12 y 19 años, de ambos sexos.

Indagar acerca de los niveles de autoestima, apoyo social y autoeficacia que presentan escolares de enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de Viña del Mar, Chile, con edades comprendidas entre 12 y 19 años, de ambos sexos, clasificados por sus profesores en agresores y víctimas.

En esta investigación se abordará el fenómeno social de alta connotación mediática, cómo es el maltrato que se produce entre los escolares en Chile, aunque es un fenómeno que está absolutamente globalizado y cuyo impacto y consecuencias son muy graves en quienes especialmente lo padecen y en su entorno familiar.

El trabajo de investigación se ha estructurado en dos cuerpos principales: la primera parte, el marco teórico, donde se presentan fundamentos conceptuales, teóricos e investigaciones relativas a maltrato escolar, autoestima, apoyo social y autoeficacia. La segunda parte, corresponde al marco metodológico donde se incluye objetivos, hipótesis, diseño de la investigación, análisis de resultados de los instrumentos de medición y las conclusiones y limitaciones del estudio.

El marco de referencia teórico se estructura siguiendo la siguiente modalidad.

En el primer capítulo, el tema del maltrato escolar será abordado desde una perspectiva global, insertándolo en la espiral de violencia en que se desenvuelve la sociedad en la actualidad, realizando un análisis de los principales factores desencadenantes de hechos de violencia social y asociándose con las situaciones en las que el hombre reacciona mediante agresiones cuando se siente amenazado, o simplemente ante el surgimiento de conflictos en los cuales los niños y adolescentes no saben cómo enfrentar o solucionar.

En el capítulo segundo, se analizará la violencia en el contexto familiar, desde una perspectiva más específica, cómo las diferentes situaciones de la vida cotidiana impactan de manera muy negativa a los padres de familia, generando graves conflictos a nivel de pareja y de éstos con los hijos, al presentar conductas inadecuadas carentes de afecto hacia los hijos, lo cual afecta el normal desarrollo y crecimiento de los hijos

y su incidencia en las posteriores relaciones que éstos tienen con sus compañeros en el colegio. La violencia la veremos reflejada en el ámbito escolar, donde el sistema educacional absorbe los conflictos de profesores con escolares y entre los escolares, y de qué forma éste afecta al clima educativo, cómo los conflictos de profesores con escolares repercuten a su vez en las relaciones de los apoderados con los profesores, sosteniéndose un clima beligerante en todo el sistema escolar.

En el capítulo tercero se analiza los roles que suelen asumir los escolares en el contexto del maltrato escolar, directamente la repercusión de la violencia en acciones específicas, donde aparecen las figuras y roles de agresores, víctimas y observadores, se analizan las implicancias y consecuencias para los involucrados y su entorno escolar, familiar y social. Se presentan diferentes efectos y consecuencias que tienen asumir en cualquiera de estos roles. Un espacio especial se dedica a un tipo de maltrato que está asociado a la aparición de nuevas tecnologías de información, el ciberbullying, que ha permitido sofisticar el maltrato a una forma virtual, incrementando y masificando de una forma extraordinaria la crudeza del maltrato.

En el capítulo cuarto, se analizan las consecuencias del maltrato escolar, en las variables que en este trabajo resultan de gran relevancia, como son la autoestima, la autoeficacia y el apoyo social, estableciendo las conceptualizaciones, características y las principales consecuencias en niños y adolescentes, y sus incidencias en quienes asumen rol de agresores y en víctimas, además analizar los efectos según el género de los involucrados en situaciones de maltrato escolar.

La parte práctica y cuantitativa de la investigación se desarrolla dentro del marco metodológico, el cual está conformado por tres capítulos:

El capítulo quinto, se presenta el problema de investigación, los objetivos, hipótesis, las variables de estudio, el diseño de investigación, los instrumentos de medición con sus características y la muestra utilizada en cada aplicación de instrumentos.

El capítulo sexto, corresponde al análisis e interpretación de resultados cuantitativos, mediante la presentación de tablas, gráficos y la verificación de las hipótesis de la investigación.

El capítulo séptimo, corresponde a las conclusiones de la investigación, con los principales resultados obtenidos, las limitaciones que tiene implícita esta investigación y las sugerencias de posibles mejoras al trabajo presentado con la posibles líneas de investigación que de aquí pueden generarse.



## **PRIMERA PARTE**

### **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**



## **CAPÍTULO I**

### **FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL MALTRATO ESCOLAR**



# CAPÍTULO I

## Fundamentos Teóricos del Maltrato Escolar

### Introducción.

El maltrato escolar es un fenómeno que se produce en la interacción de niños y adolescentes, que altera las sanas relaciones que éstos debiesen cultivar, especialmente en el colegio, que es el espacio donde debe producirse la apertura a todas las potencialidades cognitivas, afectivas, valóricas y conductuales, sin embargo cuando se produce una alteración de estas relaciones con la irrupción de la violencia entre los pares, se altera todo el sistema escolar.

Es así, como en este apartado se presenta brevemente una contextualización de la violencia social y cómo ésta impacta en todos los niveles de la sociedad, desde la familia hasta el colegio.

También se entrega una mirada desde la perspectiva del Estado de Chile y cómo éste desde la dictación de leyes pretende controlar la violencia en los colegios, lamentablemente con escaso éxito.

Se plantea el rol de los medios de comunicación en la difusión de la violencia y la forma en que impactan en los niños, que se encuentran en etapas de desarrollo en que son fácilmente influenciados y no son capaces de discriminar en muchas de sus acciones, por lo que suelen repetir dichas conductas posteriormente en el colegio, con diversas representaciones violentas, que en este capítulo se clasifican en diversas formas de maltrato.

En este primer capítulo se hace una primera aproximación a una caracterización del maltrato escolar.

## 1. La violencia en la sociedad.

Estamos en presencia de una sociedad en que la violencia se hizo parte de nuestra convivencia diaria, ¿estamos observando un aumento en la frecuencia de actos de violencia en nuestras escuelas?, o ¿estamos más sensibles a captar la presencia de violencia en nuestros niños y jóvenes?. Encontramos diversas aproximaciones teóricas que buscan explicar el fenómeno de la violencia desde distintos campos del conocimiento (Debarbieux y Blaya, 2001).

Parece ser que en definitiva debemos acostumbrarnos a esta situación social, pero a la que no se debe ser indiferente, según plantea 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).

La violencia se presenta a diario en diversas situaciones de índole cotidiano, de forma tal que ya no produce asombro, los medios de comunicación se encargan de atormentarnos con relatos cargados de violencia extrema, escenas en TV donde ya no existe límite, hasta donde es lo sensato para mostrar al telespectador, definitivamente el morbo y rating se han apoderado de nuestra sociedad, y los niños muchas veces son testigos de esta realidad, en la cual no existe un contrapeso que permita brindarles una visión más positiva y optimista del mundo, se observa violencia verbal en la comunicación entre las personas, violencia física entre manifestantes y policías en las diversas marchas de protesta por diferentes tipos de reivindicaciones, sindicales o simplemente movilizaciones ciudadanas, donde se expresan por situaciones que se consideran injustas, y son fuertemente repelidas por las fuerzas del orden, se aprecian situaciones de violencia en el trabajo, con las injusticias contra miles de trabajadores, situaciones de violencia intrafamiliar y por supuesto todos los tipos de violencia que se presentan en los recintos escolares. Las autoridades en todos los niveles, gubernamentales, sociales, sindicales, directivos de colegios, padres y todo aquel que tiene alguna responsabilidad en este fenómeno social trata de aplicar sus recetas buscando o entregando soluciones.

## **1.1. El Estado de Chile y el Maltrato Escolar.**

Pues bien, el Estado de Chile intenta enfrentar la violencia que se presenta en los colegios, primeramente realizando estudios para diagnosticar la gravedad de esta problemática, es así como el año 2001 a través del Ministerio de Educación se realiza la primera aproximación para conocer la dimensión de la violencia escolar, aplicando encuestas en todo el país, y con este diagnóstico se dedican a generar políticas que tengan impacto en la convivencia que se da al interior de los colegios y que permitan básicamente la prevención de las situaciones de maltrato entre los escolares (Jiménez, Castillo, y Cisternas, 2012).

El Ministerio de Educación de Chile, en el año 2005 señaló que en la situaciones de violencia en los colegios intervienen todos sus actores y miembros de la comunidad, como son los docentes, administrativos, alumnos y apoderados, existiendo relaciones de uso y abuso de poder de una persona contra otra, en donde esta última se encuentra en situación de indefensión, de forma tal que resulta agredida (López y Ascorra, 2012).

El tratamiento del maltrato escolar desde la perspectiva de las víctimas se puede ver e interpretar como una situación de extrema gravedad que se produce el interior del colegio, sino que además se puede considerar como una vulneración de los derechos humanos de personas que se encuentran en una situación de fragilidad, y que permite identificar las medidas de protección efectiva, además del derecho que asiste a todas las víctimas a realizar denuncias y obtención de reparación por los actos a los cuales se han visto sometidos (Mendos, 2014).

Se han intentado tomar diferentes medidas para enfrentar la violencia escolar y solucionar y otras veces sancionar estas acciones, tomando ejemplos como en algunos estados norteamericanos donde se han empleado elementos de vigilancia como cámaras de video y detectores de armas, como si se tratase de cárceles, con lo que se

aleja sustancialmente de la imagen de colegios formadores de ciudadanos. (Portillos, González, y Peguero, 2012, citados en Carrasco, López y Estay, 2012). Acá nos damos cuenta de que existen visiones punitivas en las que ni siquiera se plantea la posibilidad de creer en la bondad o solidaridad del ser humano que está en formación, no hay un planteamiento cuya meta o estrategia sea la resolución pacífica de conflictos o la mediación escolar con un consiguiente desarrollo de habilidades sociales.

Asumiendo estas visiones contrapuestas para enfrentar la violencia al interior de los colegios, la postura que defiende el paradigma formativo y el otro el punitivo donde básicamente se debe sancionar a los generadores de la violencia; la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile hizo un análisis de las coincidencias y diferencias entre iniciativas legales llevadas adelante por los parlamentarios para legislar al respecto, es así como López (2010, citado en Carrasco et al. 2012) plantea que si se privilegia una ley que permita la denuncia se estaría incentivando la generación de un mal clima de aula; que la escuela no se haga responsable de controlar el maltrato al interior de sus aulas; que se permita la intervención de terceros (jueces, carabineros, psicólogos) y no los directivos del colegio y en definitiva se incrementaría la exclusión en vez de la inclusión y la no discriminación.

En definitiva en Chile, se creó una Ley de Violencia Escolar el año 2010, donde se hace un énfasis en el castigo a los colegios que reciban denuncias de existencia de maltrato, porque se asume que fue incapaz de manejar estas situaciones de violencia a partir de comités de buena convivencia y la inexistencia de un buen clima escolar (Carrasco et al. 2011); esto explica en gran medida las enormes dificultades de acceso a los colegios en Chile para realizar estudios que indaguen esta problemática de maltrato en su interior, esto provoca en sus directivos la negación de la existencia de estudiantes que agreden y otros que son víctimas al interior de sus aulas. Por lo tanto, los colegios pretenden mostrar un rostro de felicidad externa, cuando en realidad prima lo punitivo en su interior y todo esto bajo una validación legal, quedando lamentablemente relegada a un aspecto secundario la función más importante del colegio como es la acción formativa (Hevia 2010, citado en Carrasco et al. 2011).

Con esta ley, las escuelas reciben una sanción monetaria si no demuestran que han generado un plan de acción, un procedimiento, para atender los casos de violencia escolar, por lo que es preferible negar la existencia de algún problema de este tipo, antes que ser sancionados económicamente, dado que la educación en Chile en general es financiada por los propios apoderados; recién para el año 2016 comenzará tíbicamente el Estado a financiar en un 100% la educación en algunos colegios subvencionados que opten por esta modalidad de gratuidad; sin embargo la balanza tiende hacia lo punitivo y, nuevamente, la externalización, si el alumno no cumple y se ciñe a las normas de convivencia implementadas en el colegio, se le expulsa; quedando el escolar a la deriva y la responsabilidad de formar queda relegada a otro colegio, que debe hacerse cargo del escolar problemático.

Estos resultados forman parte de un problema mayor en Chile, la segregación escolar y social producto de políticas de selección y expulsión, de esta forma se instauran las injusticias sociales y culturales que tienen convertido a Chile en un país muy desigual, con inequidades en múltiples ámbitos de la sociedad, en todo caso esto es un reflejo tal vez un poco más amplificado de lo que ocurre a nivel de toda América Latina (López y Ascorra, 2012).

De esta forma el Estado chileno se hace cargo de enfrentar el fenómeno de la violencia de una forma parcial, ya que éste se encuentra enraizado en la sociedad. La sociedad, como estructura organizativa, moldea la conducta de los individuos de muchas formas distintas, estableciendo normas, valores, actitudes y comportamientos que están delimitados a determinados escenarios y acá se definen todos sus componentes dentro de este proceso de socialización; sin embargo, esta fuerza moldeadora social en que nos desenvolvemos, deja áreas abiertas donde el comportamiento del individuo puede expresarse de manera innovadora; esto tiene un impacto en el proceso de socialización de los niños, con lo cual el comportamiento de éstos no sería el simple reflejo de condicionamientos y aprendizajes vicarios adquiridos

en la interacción con sus padres o adultos significativos con los cuales se relaciona, cada individuo va desarrollando su propio y singular proceso vital, valiéndose de sus competencias cognitivas propias de cada edad y de los factores que el contexto social en que le toca crecer y desarrollarse pone a su disposición

## **1.2. Proceso de socialización.**

Las representaciones sociales están constituidas por normas, valores, informaciones y explicaciones. Las explicaciones son el mecanismo de las representaciones que el sujeto debe cimentar por sí solo y conllevan una labor muy personal que le permite adquirir un determinado curso de acción (Delval, 2002).

Posteriormente, estas explicaciones tienen incidencia fundamental en las normas y los valores, reflexionando sobre éstas últimas se reorganizan en caso de presentarse dudas sobre sus fundamentos.

Uno de los ámbitos de la vida en el cual el niño mayormente construye explicaciones es acerca del mundo social en el cual se desenvuelve, cómo lo es su entorno familiar y por supuesto la escuela. Este conocimiento social presenta tres dimensiones, según concluye Marchesi (1997) a) el conocimiento de sí mismo, b) el conocimiento de los otros y c) el conocimiento de la sociedad.

Resulta muy relevante intentar comprender el proceso de socialización al cual se ven sometidos los niños y en este sentido Willard (2004 citado en Calmaestra 2011) plantea cuatro vectores que serían los pilares en los que se sostendría una conducta responsable y en el que se presenta un proceso de socialización adecuado:

- Los valores morales y las expectativas sociales, en los cuales se sostienen y establecen los estándares por los que la conducta se moldea.
- El reconocimiento empático de que una situación puede provocar daño a otra persona, lo que genera remordimiento en el propio sujeto, es decir, nos sentimos mal interiormente porque le hacemos daño a otra persona.

- La desaprobación social de determinadas conductas, lo cual hace que sintamos vergüenza o desprestigio al realizarlas.
- Las consecuencias negativas impuestas por una persona con autoridad cuando cometemos algún acto negativo.

Marchesi (1997) plantea que el conocimiento social es un proceso que se va produciendo en la interacción diaria del niño con los otros actores significativos en su vida, y esto es fruto o consecuencia de las relaciones, interpretaciones, percepciones, que se construyen a nivel cognitivo, afectivo, conductual, valórico, y dentro de esta forma particular de visualizar y concebir el mundo, se puede comprender que la representación de una sociedad violenta, en donde los comportamientos agresivos forman parte del contexto ambiental en que se desenvuelve y desarrolla un niño, es la consecuencia lógica e inevitable.

Es en este escenario social, donde los medios de comunicación juegan un rol importantísimo en la presentación de la violencia escolar como un fenómeno de normal ocurrencia, en tres aspectos: primero, los niños se encuentran expuestos a observar situaciones violentas en forma frecuente, y esto termina asumiéndose como una situación cotidiana y luego repiten con habitualidad este comportamiento en el colegio; segundo, esta frecuente exposición a la violencia insensibiliza a los niños ante el dolor o daño que se causa a otro con un acto agresivo; tercero, los niños pueden creer que el uso de la violencia es la forma correcta y aceptada de comportarse e integrarse en la sociedad, donde el más fuerte, o más astuto, o más ladino es el que gana siempre (Benítez y Justicia 2006).

Una forma de enfrentar y sobrellevar las situaciones de violencia tiene que ver con que el niño sea capaz de comprender la perspectiva y visión del otro, esto es, que adquiera la capacidad de empatizar con quien sufre un acto violento que le causa dolor. La empatía implica la capacidad de sentir de la misma forma que la otra persona siente, ser capaz de asumir una perspectiva o respuesta en consonancia a la posición del otro

en una situación en particular (Batson, 2009 citado en Brenes-Peralta y Pérez-Sánchez, 2015). La ocurrencia del suceso empático requiere una concordancia de pensamientos y emociones entre los involucrados. Schaffer (2000), sostiene que hacia el final de la niñez se desarrolla una mejor percepción de los sentimientos y la vida del otro, y ésta empatía es un proceso que se genera de forma diferenciada de un niño a otro, por la información que recibe de sus agentes socializadores, por ejemplo sus padres, sus profesores u otras figuras adultas significativas.

### **1.3. La agresión social y las modalidades de maltrato escolar.**

La agresividad en general, es la conducta dirigida básicamente con una intencionalidad de causar daño a alguien, y el afectado siente que es lastimado y dañado física o psicológicamente; Anderson y Bushman (2002 citado en Brenes-Peralta y Pérez-Sánchez, 2015) postulan que los estados de ánimo y emociones accesibles en un momento dado promueven o inhiben la conducta agresiva, por lo que la agresividad de alguna forma se podría canalizar en distintas direcciones vía control de las emociones.

En las anteriores conceptualizaciones de empatía y agresividad se observa un componente cognitivo y emocional, que permite que en un momento dado se pueda evaluar la situación interpersonal en la que uno se encuentra en ese instante, analizar el contexto de la situación de forma cognitiva, mientras en paralelo surgen emociones en relación a la situación que está vivenciando, luego, tras breves segundos surge la respuesta transformada en conducta empática o agresiva, las que derivarán en consecuencias para la relación entre los sujetos involucrados.

Profundizando en los aspectos relacionados con la violencia y agresión, se encuentra (Coie y Dodge, 1998 y de Rivera, 2002 citado por Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003; Prieto, 2005, citado en Carpio, Tejero y García, 2013) que en una de las aristas de este problema, se sostiene que existe agresión si se está en presencia de la intención de causar daño. Esta conducta intencional de agresión puede estar motivada emocional o instrumentalmente, como un medio para alcanzar un fin.

De esta forma, los niños pueden aprender que una forma lícita de resolver un conflicto, puede ser el uso de conductas agresivas hacia otro niño con el cual se mantiene una desavenencia o simplemente no se soporta su presencia y la mejor forma de solucionar esta incongruencia sería emplear una conducta violenta, como una forma de acallar al otro y conseguir el objetivo deseado.

Parke y Slaby (1983, citados por Del Barrio et al., 2003) respecto de la agresión sostienen en cambio, que no es necesario que exista intencionalidad en la conducta, sino sólo bastaría con el hecho de que dicha acción causó daño o dolor al otro.

La agresión también es considerada de manera multifactorial, donde está implicada la intencionalidad, el potencial daño que se ocasiona y el acto de dominancia que éste tiene (Brain 1994 citado por Del Barrio et al. 2003), en donde el agresor busca eliminar todo lo que atenta contra lo que éste cree que debe existir, sin embargo esta es una interpretación que de alguna forma avalaría las situaciones de poder y dominancia en las relaciones interpersonales, lo que puede implicar gravísimas consecuencias para los involucrados.

Comprendiendo que las situaciones de agresión se pueden presentar en diversos contextos de interacción entre las personas, Garaigordobil (2011 citado en Calderero, Salazar y Caballo, 2011) formula una categorización de las diferentes formas en las que se puede presentar la conducta agresiva entre niños y adolescentes en el contexto escolar, lugar donde se presenta con mayor frecuencia el maltrato entre pares: 1) agresión física, que implica agresión corporal (p. ej., pegar, empujar, zarandear); 2) agresión verbal, expresión oral de connotación negativa (p. ej., insultar, hablar mal de esa persona, calumniarla); 3) agresión social, cuando se aísla al individuo del grupo, se le hace la ley del hielo (p. ej., se le impide participar en alguna actividad, se le margina, ignora); y 4) agresión psicológica, cuando de manera directa se afecta la autoestima de la víctima, se le crea inseguridad, miedo, desconfianza en sus capacidades (p. ej., se ríen de la víctima, desvalorizan, injurian, humillan).

Otra modalidad de clasificación de la agresión es verificar si ésta se realiza de forma directa o indirecta. En la violencia directa, la víctima se ve enfrentada cara a cara con el agresor y recibe ataques, abusos o agresiones verbales y físicas, también conocido como “acoso escolar manifiesto/directo”. La violencia indirecta implica acciones más tenues, donde el agresor no es identificable, intimida a través de un tercero (p. ej., propagando rumores, realizando amenazas anónimas, acusaciones falsas, vía redes sociales en internet, etc.), esta forma de maltrato se conoce como “acoso escolar encubierto/indirecto”. (Garaigordobil, 2011 citado en Calderero et al., 2011).

Una tercera clasificación del maltrato escolar referida por Garaigordobil (2011 citado en Calderero et al., 2011) es el “acoso relacional” y “acoso social”. En el “acoso relacional”, el agresor en forma presencial atemoriza, intimida y realiza acciones para aislar a su víctima de su grupo de pares, generando daño en su red de relaciones interpersonales (p. ej., se le ignora, no se le deja participar, le humillan, le desvalorizan, le retiran su amistad, se le excluye del grupo, etc.). Por otra parte, en el “acoso social” el agresor puede usar a un tercero o realizar una amenaza cara a cara, para dañar fundamentalmente la autoestima y el estatus social de la víctima en el grupo (p. ej., difundir rumores, excluir socialmente a la víctima, utilizar expresiones no verbales, como los gestos y las malas caras, o hacerle mofa involucrando a otros) . Ambos tipos de maltrato pueden ser tanto directos como indirectos, pero el debate sobre si el acoso social y el relacional deberían considerarse como términos sinónimos o no, aún no se dilucida. El acoso relacional se ha visto en diferentes ocasiones asociado con la ansiedad social, tanto en hombres como en mujeres en las distintas etapas de la vida, en la niñez, adolescencia y adultez, y que los niños más rechazados y con un mayor desajuste psicosocial presentan características como la sumisión o el sometimiento (Calderero, Salazar y Caballo, 2011).

La niñez y adolescencia se destacan por los cambios profundos en el desarrollo que se vivencian en todos los planos, físicos, emocionales, cognitivos y valóricos, de igual forma se producen cambios en la forma como se presenta la agresión, a través de las

diferentes etapas de éste ciclo vital, disminuyendo su presencia con el aumento de la edad, se va produciendo un mayor control de su expresión directa, sobre todo la agresión física, expresándose sin embargo de otras formas; se hace más frecuente la expresión indirecta, como sería por ejemplo, la exclusión social.

En la medida que existe un mayor desarrollo de la capacidad cognoscitiva-reflexiva, también su produce un mayor control de la conducta, aunque también aumenta la capacidad de planear en forma deliberada el acto agresivo y asegurar su eficacia (Schaffer, 2000).

La modalidad de acoso y maltrato conocida como “ciberacoso” (cyberbullying) o “cibervictimización” no está incluido en las anteriores clasificaciones. Se trata de un acto agresivo e intencionado que se realiza de forma repetida y constante a lo largo del tiempo mediante herramientas de comunicación electrónica o tecnologías interactivas, donde internet se transforma en la estrella (p. ej., correo electrónico, chats, vídeos publicados en Internet, redes sociales, blogs, mensajes instantáneos a través del teléfono móvil, etc.), por parte de un individuo o de un grupo contra una víctima que no puede defenderse fácilmente y que queda absolutamente expuesta socialmente. En cualquier caso, en la situación de acoso o maltrato vía internet, sólo deben estar implicados los menores de edad en ambos lados (acosador y víctima), porque si el acosador fuese un adulto, esta situación toma otro cariz y ya no estaríamos en presencia de un maltrato entre iguales, sino que se trataría de una forma de acoso a menores por Internet, con una posible intencionalidad de carácter sexual (implícita o explícita), conocida como “grooming” (Calmaestra, 2011).

#### **1.4. Caracterización del maltrato escolar.**

El maltrato entre escolares se presenta en la mayoría de las escuelas en el mundo con diferentes niveles de gravedad, pero lamentablemente se ha convertido en un fenómeno al que socialmente nos hemos ido acostumbrando por la frecuencia con que éste se presenta.

Ésta forma de interacción entre escolares es conocido a nivel mundial con diferentes denominaciones que se refieren prácticamente a lo mismo: *bullying*, *abuso*, *maltrato*, *acoso*, *victimización*, *intimidación*, (Ortega, Del Rey y Mora-Merchan, 2001), en todas éstas denominaciones se hace referencia a la interacción que se produce entre escolares en sus aulas o fuera de ellas, y básicamente consiste en que uno o varios escolares realizan un daño físico o psicológico hacia otro u otros jóvenes en forma frecuente, lo cual genera un relación e interacción basada en la desigualdad y el desequilibrio, donde unos asumen una posición de poder y ejercen abuso de esa posición en desmedro de otros que son víctimas de sus acciones. El comienzo de esta forma de relación puede ser mediante el uso de bromas, relacionadas con algún aspecto físico del otro o de algún rasgo psicológico, continuando con agresiones más directas y cuya consecuencia puede llegar a conducir al aislamiento social de la víctima como efecto de las acciones del agresor.

En la actualidad existe un cúmulo importante de evidencias científicas de este fenómeno social que involucra a nuestros escolares en todo el orbe. Las investigaciones en torno al acoso o maltrato escolar, es la expresión más evidente de violencia social en un contexto infantil y relacionado con la etapa escolar, al cual los adultos de una u otra forma hemos contribuido, han permitido descubrir algunas variables y constantes que nos ayudan a delimitar este fenómeno social.

- a.- La relación que se establece entre los implicados, agresor y víctima está basada en la desigualdad de poder, donde habitualmente, por la diferencia de desarrollo físico que se produce en la etapa de infancia – adolescencia, el más fuerte suele someter al más pequeño o débil, donde el agresor suele ser el de mayor edad (Pepler, Craig, Connolly, Yuile, McMaster, y Jiang, 2006), ésta desigualdad en la relación le otorga mucho poder al agresor, porque sabe que su víctima no lo enfrentará, lo cual además le otorga una importante ventaja psicológica (Sutton, Smith y Swettenham, 1999).
- b.- Otro factor que se ha encontrado en diferentes investigaciones y que se convierte en elemento constitutivo del maltrato entre escolares es la intencionalidad de éste,

es decir responde a un objetivo central que es ocasionar daño a su víctima en particular y que éste maltrato se mantenga en el tiempo y se presente con cierta frecuencia (Elinoff, Chafouleas y Sassu, 2004). Aunque en este aspecto no existe total acuerdo entre los investigadores, ya que también se ha encontrado en varios casos que las acciones de violencia y agresión también pueden responder a eventos específicos y puntuales y no por ello debiesen dejarse fuera del concepto de maltrato entre escolares (Sanmartín, 2006).

- c.- La situación más habitual es que la agresión la provoque un escolar que recibe el apoyo y simpatía de sus compañeros, el más popular del grupo, en contra de una víctima indefensa y sumisa, quien actúa con temor ante su agresor y que no cuenta con el apoyo de sus pares, el agresor se aprovecha de esa situación de privilegio social que tiene dentro del grupo de pares (Rodkin, Farmer, Pearl y Van Acker, 2000; Díaz-Aguado, 2005).
- d.- Una situación que ha sido observada en diversos estudios, es que la agresión no la comienza quién en definitiva es el agresor, sino por quién es la víctima, ya que éste tendría comportamientos que incitarían a que se les agrede de forma reactiva, debido al tipo de interacción disfuncional que mantiene con el agresor (Salmivalli y Nieminen, 2002 citado en Navarro, 2009).
- e.- Otra situación característica del maltrato escolar, es que éste se realiza en un (rol de agresor) contexto donde todos los escolares comparten frecuentemente sus espacios de interacción, y suele ser en el contexto escolar o sus lugares aledaños y no se generaliza a otros espacios físicos (Ortega y Monks, 2006).
- f.- El acoso o maltrato escolar presenta un tercer actor, estos son los observadores o testigos de las situaciones de agresión, quienes brindan apoyo a los agresores o víctimas o también pueden mantenerse indiferentes a estas interacciones entre sus compañeros (Goossens, Olthof, y Dekker, 2006).

Por lo tanto, cuando hablamos de maltrato escolar hacemos referencia a una forma de violencia y agresión en la que se tiene un escenario donde alguien agrede, alguien que es agredido y los testigos en general; además se hace evidente que la habilidad para la resolución de estos conflictos no está presente en este contexto, esta forma de interacción y de relación violenta puede tener una expresión lúdica y no necesariamente para solucionar un conflicto; por otra parte, esta interacción suele ser de tipo unidireccional y con un desequilibrio entre los participantes. La víctima en este caso se siente intimidada o excluida y suele percibir al agresor como el más fuerte, “La experiencia de haber sido rechazado, ignorado o excluido por los compañeros de clase en la vida escolar tiene un impacto profundo en la personalidad; no sólo llena de amargura, tristeza y profunda soledad los que deberían ser los mejores años de la vida, sino que predispone a la falta de confianza en sí mismo y en las relaciones sociales en general” (Reátiga, 2009, p. 144).

Olweus (1993) planteó que el 15% de los alumnos son víctimas regulares de acciones intimidatorias, o inician conductas intimidatorias. Otras investigaciones llevadas a cabo en Europa señalan 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 y Mora-Merchán, 1997). En los estudiantes hombres se observa un mayor uso de agresiones físicas y amenazas como formas de intimidación (intimidación física o directa), mientras que en las mujeres es más frecuente el empleo de los rumores y el aislamiento de la víctima (intimidación relacional o indirecta) (Smith y Sharp, 1994).

La víctima suele ser de menor fortaleza física, puede pertenecer a minorías étnicas o sociales, tiene una baja autoestima. No obstante (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2013), plantean que las características de las víctimas del acoso están cambiando, dejando de centrarse en carencias psicológicas individuales para explicarlas en función del contexto en el que se produce.





## **CAPÍTULO II**

### **LA FAMILIA Y LA ESCUELA EN EL CONTEXTO DEL MALTRATO ESCOLAR**



## CAPÍTULO II

### La Familia y la escuela en el contexto del maltrato escolar

#### Introducción.

En este capítulo de la investigación se hace referencia a la familia y la escuela como elementos esenciales en el desarrollo y formación de los niños.

En primer lugar, se describe las principales características de la familias en el siglo XXI, las transformaciones que ha vivido y el impacto que ha tenido en sus componentes, padres e hijos, y los efectos que ha provocado en las relaciones al interior de la familia. Se describe las principales funciones de la familia en el desarrollo de los niños, con sus consecuencias positivas y negativas, dependiendo de los estilos parentales básicos que se desempeñen, se hacen algunos planteamientos teóricos y se presentan resultados de investigaciones internacionales de los impactos que ha tenido la modernidad al interior de la familia, y cómo ésta ha reaccionado al entorno cambiante y ha ejercido una influencia radical en el repertorio conductual de los niños. Se analizan los factores protectores y factores de riesgo que se encuentran dentro de la familia y en la interacción entre sus miembros.

En este capítulo, se presenta una mirada al ámbito escolar, en primer lugar se analiza el clima escolar con todas sus variables y sus efectos dentro de dicho sistema, se verifican mediante la presentación de investigaciones, el impacto en todos los actores, cuando se producen situaciones de maltrato. Se analiza el importante rol del docente tanto en la mantención como en la contención de situaciones de violencia al interior de las aulas, como en sus entornos. Se describe la relación profesor-alumno y sus efectos dependiendo de la calidad de ella.

Se presentan algunos estudios con variables asociadas a aspectos socioeconómicos y religiosos y su impacto en la generación de violencia entre escolares y con ello en la convivencia dentro del aula.

## **2. Convivencia familiar y escolar en el siglo XXI.**

La familia ha sido y sigue siendo el pilar o núcleo más relevante en el cual se sostiene y desarrolla la sociedad, la familia es un proceso de construcción social que está en un estado de permanente cambio, teniendo fluctuaciones importantes en su estructuración, pasando desde su estructuración tradicional de padre, madre e hijos, en la cual se transmiten valores, tradiciones y conductas prevalentes de la sociedad y se comparten afectos. La estructuración actual de la sociedad, donde los factores socioeconómicos, tecnológicos y valóricos están en constante movimiento y cambio, están impactando fuertemente el interior de las familias, en sus integrantes y en sus relaciones, se han desequilibrado los esquemas tradicionales y esto ha producido importantes desajustes familiares que han implicado discusiones, separaciones, divorcios y hasta violencia intrafamiliar. En la actualidad las familias se han visto obligadas a constituir nuevas formas de relacionarse, de funcionar y de convivir.

Muchos hombres asumen tareas domésticas y participan activamente en el cuidado y educación de los hijos, de igual manera, un gran número de mujeres participan activamente en la economía, la sociedad y la política. Por otra parte los jóvenes tienen otras maneras de relacionarse y muchas parejas cuestionan los modelos tradicionales de asumir sus relaciones al interior de la familia. Existen variadas estructuras familiares, hay mujeres que viven solo con sus hijos, parejas hetero u homosexuales o personas solas, varias familias que habitan juntas, amigos y amigas que comparten un hogar, parientes que habitan con familiares, jóvenes que se casan y se quedan en la casa de sus padres, etc. Todo esto nos señala que no existe un solo modelo de ser familia, prevalece la diversidad, es básico reconocer que pueden existir familias nucleares menos funcionales e integradas, en donde los padres con frecuencia discuten o tienen violencia y los hijos sufren graves problemas emocionales, por lo tanto, el modelo o tipo de familia no es garantía de unas relaciones sanas para sus miembros. En las familias se entretajan de manera compleja relaciones contradictorias en las que prevalece paradójicamente el amor, la amistad y la solidaridad, pero también se presenta el odio y la violencia, relaciones marcadas casi todas ellas por intensas luchas de poder (Perea, Calvo y Anguiano, 2010).

Los problemas al interior de las familias independientemente de los miembros que las integran se hacen presentes cotidianamente, por su parte los hijos aprenden e interiorizan los valores predominantes y la dinámica que se gesta en su interior, sobre todo cuando se presentan conflictos y estos se enfrentan de manera inadecuada, eso da pauta para que posteriormente, en su propio mundo (escuela, comunidad de amigos, etc.) resuelvan sus conflictos con los mismos esquemas incorporados en el seno de su hogar (Arroyave, 2012).

Cuando se analizan las causas que aparecen en el maltrato entre escolares, es inevitable volver la mirada hacia las características del hogar en que se desarrolla la vida de estos niños, y se suele encontrar con familias desestructuradas y disfuncionales que tienen un fuerte impacto en el niño, ya que en definitiva el comportamiento que reflejan en el ámbito escolar es una extrapolación de lo vivido y aprendido en el seno del hogar, con el tipo de relaciones establecidas con sus padres, con los afectos o desafectos recibidos, con padres que entregan calidez y seguridad, o por otra parte, distantes y fríos; estas formas de relación tiene impacto directo en la interacción con los compañeros en el colegio.

## **2.1. Cambios estructurales en la conformación de las familias.**

En las últimas décadas se han producido cambios notables que han impactado fuertemente a las familias en un mundo globalizado, es así como Cooper (1985 citado en Perea et al., 2010) señala y describe los principales cambios sociales que han ejercido influencia sobre las familias que se conforman en el siglo XXI.

Caída de la tasa de natalidad, existe un alto control de la natalidad, por razones económicas, desarrollo profesional de las mujeres, o simplemente mujeres que no muestran interés por la maternidad.

Impacto de la urbanización, un traslado masivo de familias de zonas rurales a la ciudad, con el consiguiente sobre poblamiento de ciudades, cada vez más extendidas, dificultades en los traslados por el tráfico vehicular, mayores distancias entre lugar de habitación y lugar de trabajo, el aumento de la contaminación de las ciudades por la industrialización de éstas.

Comparten como ávidos consumidores, el presente siglo con mayores opciones de acceso a bienes materiales, en una economía de libre mercado, donde todo es accesible y se lucha por su obtención, en definitiva la vida se convierte en una lucha por el consumo, generando sociedades altamente competitivas y despersonalizadas.

Actualmente, la gente se casa menos. Un fuerte desinterés por contraer un vínculo contractual afectivo, los jóvenes optan por formas de convivencia libre, en estructuras sociales más libres y menos sancionadoras o cuestionadoras.

Además se casa más tarde, lo que se añade a una mayor permisibilidad social del hecho de la cohabitación. En la actualidad se permiten socialmente todo tipo de relaciones, hetero u homosexuales, con menos sanciones morales o religiosas. Los matrimonios se desplazan hacia edades más tardías, una vez que se hayan logrado algunas metas personales, como por ejemplo, estudios superiores o la adquisición de bienes materiales.

Prolongación del nivel de estudios para una capa importante de la población respecto a épocas pasadas, esto ha traído como consecuencia una mayor permanencia de tiempo de los hijos en sus hogares con sus padres.

Mayor incorporación de la mujer al mercado de trabajo. Ha permitido que las mujeres asuman roles de responsabilidad laboral, con consecuencias directas en sus vidas familiares cuando son madres, ya que muchas veces sus hijos deben quedar al cuidado de otras personas y en ellas depositar a confianza de la crianza.

Mayor conocimiento de la existencia y uso de los anticonceptivos. existen diversos medios de control de natalidad, lo que ha otorgado mayor libertad a la mujer, como por ejemplo, para disfrutar de la sexualidad sin el temor del embarazo, además de una mejor planificación familiar en lo referido a los hijos.

Incremento generalizado del divorcio. Nuestra sociedad con los cambios radicales que ha tenido en diversos ámbitos, ha tenido un efecto directo en la relaciones de pareja, las cuales se hacen más inestables y más permeables a las rupturas y a los compromisos de largo plazo, las relaciones de pareja al igual que los artículos materiales se convierten en desechables.

Clara tendencia a la disminución de los negocios de tipo familiar. En la actualidad priman los grandes comercios y las empresas transnacionales que se rigen por parámetros de administración basados en criterios económicos, alejados de paternalismos de pequeñas empresas de arraigo familiar.

Hijos dependientes hasta una alta edad; este aspecto va ligado al incremento de los años de estudios requeridos en la formación profesional, con lo cual se retrasa el abandono e independencia de los hijos de su hogar.

Clima de inseguridad en períodos de crisis. El siglo XXI con todos los avances, sobretodo en tecnología, no deja de ser muy inestable, sobre todo con las inseguridades que crean las crisis de economía globales, que impactan fuertemente a las familias ante la incertidumbre de perder sus fuentes de trabajo, por ver disminuidas sus pensiones de vejez o ayudas estatales por las restricciones que imponen los grandes bancos o países, a aquellos que no pueden mantenerse y que dependen de la venta de materias primas para su desarrollo y quedan dependientes de lo que suceda en las grandes economías, y estos pequeños países sufren directamente el impacto de las desaceleraciones en sus crecimientos.

Estancamiento para la transmisión y conservación de las tradiciones familiares, para que esto ocurra se requiere un contacto directo y frecuente donde se valore la comunicación y las acciones que se generen al interior de la familia, esto necesita de la experiencia y la sabiduría de los ancianos o personas mayores para la transmisión de conocimientos, existe una desvalorización en la enseñanza transmitida mediante comunicación directa en la familia.

Caída en la tasa de mortalidad, fundamentalmente por los avances científicos, en este aspecto los grandes avances médicos han permitido aumentar la longevidad de la población, siendo la población mundial más longeva de lo que fue hace algunas décadas.

## **2.2. Procesos al interior de la familia.**

Respecto de la familia, numerosos estudios han señalado que un contexto familiar negativo, en el cual frecuentemente se presentan conflictos entre los padres y de estos con sus hijos, en donde existe una escasa comunicación, la relaciones entre sus integrantes son carentes de afecto y calidez, con escaso apoyo, están sentadas las bases para que presenten distintos indicadores de desajuste psicológico y conductual en los hijos. Los mismos resultados se han observado en el sentido inverso, relaciones familiares en los que prima la calidez y el apoyo se convierten en factores de protección frente a problemáticas de violencia (Parke, 2004).

La teoría sobre el apego (Bowlby,1979; Ainsworth, 1991), explica los efectos de los vínculos tempranos de protección en el desarrollo psicológico del niño, así como los efectos que tendría en la situación donde tal vinculación no se produzca de la forma adecuada. Básicamente se centra en la creación de lazos de seguridad y confianza que brinda la relación de los padres con sus hijos. El apego es el sentimiento de seguridad que tiene un sujeto más débil que confía en alguien que percibe con más poder, entre ellos se desarrolla un vínculo emocional de reciprocidad.

Para Bowlby (1982), este modelo de funcionamiento interno continuará influyendo en el desarrollo futuro del niño y en la conducta que asuma en las relaciones a través de su vida. Jiménez, Estévez y Murgui, (2014) plantean que mantener buenas, cálidas y afectuosas relaciones familiares, y que el niño perciba un ambiente social donde se propicia la integración, participación, apoyo y respeto a las normas, disminuye la probabilidad de que se produzca agresión hacia los pares.

Aquellos escolares que han ejercido rol de agresores, han sido estudiados y entre las causas de dicho comportamiento, señalan Pérez y Gásquez (2010) está la falta de exigencia de los padres respecto del comportamiento de sus hijos, la baja autoestima, la existencia de problemas personales, y que además el rol de los profesores no es ejecutado de forma correcta al no educar en valores, sino que se da mayor importancia a la adquisición de conocimientos.

Existen varios modelos teóricos para explicar la asociación entre maltrato escolar y funcionamiento familiar que tienen que ver con el proceso de socialización de los niños. En este sentido, Barber (1997 citado en Cassiani, Gómez, Cubides y Hernández, 2014) argumenta que existen tres procesos familiares críticos para el desarrollo de la socialización del niño. Estos procesos se relacionan con: 1) la creación de conexiones emocionales positivas con los cuidadores, la relevancia del desarrollo afectivo y el aprendizaje de la empatía, es decir, conectarse con la vivencia del otro, comprendiendo su realidad con independencia de lo que a mí me ocurre (conexión); 2) la regulación de la conducta del niño en términos de supervisión, monitoría y otras formas de control; el niño no puede quedar al libre arbitrio de su voluntad en cuanto a satisfacer sus deseos de cualquier forma, hay que crearle límites (regulación); y 3) el desarrollo en el niño de un sentido de identidad, eficacia y dignidad; es necesario darle al niño seguridades, apoyándole y reforzando su conducta independiente (autonomía).

### 2.3. Factores de riesgo en la relación familiar.

Una explicación plausible del riesgo de ser víctima de maltrato escolar a partir de la disfunción familiar, podría deberse a que un niño expuesto a situaciones violentas en el seno familiar lo haría vulnerable y aprendería a desarrollar una conducta sumisa ante el abuso de poder de los otros, especialmente si este comienza con el abuso que ejercerían sus padres.

Se pueden detallar algunos de los factores de riesgo de maltrato cuya génesis estaría propiciado en el seno de la interacción familiar, como señala Fernández (2008 citada en Perea et al., 2010), al interior de la familia nos encontramos por ejemplo con:

- Malos tratos y un modelo violento de interacción dentro de la familia que enseña al niño a resolver los conflictos mediante la agresión física o verbal, ya que observa en sus padres discusiones con alto contenido verbal y peleas con golpes entre sus padres, incluso siendo él mismo víctima de golpes por parte de sus padres, sin que exista un correlato con alguna conducta del niño, lo cual le genera una tremenda sensación de inseguridad en un niño pequeño que no comprende el contexto, aprende por la observación y con posterioridad suele repetir dichas conductas con sus compañeros en el colegio.
- Disfunción familiar que lleva a la falta de atención hacia los hijos; padres que están más preocupados de sus necesidades personales, desarrollo laboral, o desarrollos personales paralelos de los padres, donde los hijos se convierten más bien en obstáculos, y no existe preocupación por el desarrollo socio afectivo y valórico del niño, con un descuido de su proceso de convertirse en persona.
- Modelo de familia que enseña al niño a ejercer el poder sobre otro más débil, así como la falta de negociación y de diálogo; existen familias de características autoritarias, donde se hace lo que impone quien detenta el poder, sin posibilidad de opinar o expresar sentimientos o deseos, con esto se enseña al niño que quién detenta el poder puede ejercer abuso sobre aquellos que los aceptan o se someten sin discusión.

- Métodos de crianza con prácticas excesivamente laxas e inconsistentes, o en caso contrario muy restrictivos y excesivamente punitivos, ambas situaciones son dañinas en el desarrollo de un niño en formación, que requiere se le entreguen límites y formas de comportamiento adecuados para diferentes contextos, dentro de climas familiares de afecto, donde se enseña con amor y se direcciona la conducta con firmeza pero con respeto.
- Falta de afecto entre cónyuges con ausencia de seguridad y cariño, lo que provoca conflictos entre todos los miembros; cuando los padres muestran su falta de afecto entre ellos repercute en los niños, ya que la base de la crianza se sustenta en el afecto, para el correcto desarrollo emocional y seguridad personal de éstos.

Los padres y madres deben aprender a interpretar las necesidades de su hijo o hija en cada momento, estas condiciones son fundamentales para aprender que son personas únicas y dignas de ser amadas, para que se pueda desarrollar la empatía y la confianza básica, la antítesis de toda forma de violencia, incluido el maltrato escolar.

Los niños en el seno familiar deben recibir afecto y atención en un ambiente donde estén claros los límites, y la disciplina debe ejercerse con amor, confianza y respeto mutuo (Valdés, Martínez y Torres, 2012).

La familia debe ser un contenedor de las situaciones de violencia, pero según Cooper (1985 citado en Perea et al. 2010) en el seno familiar deben presentarse tres condiciones para que esto suceda: 1) Una relación de afecto que brinde seguridad en la medida justa; 2) Apoyo y atención a las necesidades de los hijos; 3) Normas claras que delimiten los comportamientos.

La dificultad de la familia para proporcionar las tres condiciones anteriormente expuestas puede incrementar el riesgo y la probabilidad de que niños y adolescentes participen como agresores en la escuela. La excesiva permisividad como el autoritarismo, así como la mezcla de ambos, son elementos propiciadores de dichas conductas (Baldry y Farrington, 2005), y estilos sobreprotectores y/o autoritarios,

inconsistentes, también se hayan vinculados a conductas de victimización escolar (Cerezo, Sánchez, Ruiz y Areense, 2015), por lo que podemos, concluir que los estilos educativos parentales tienen una influencia directa en la conducta de los escolares que asumen roles de agresores y víctimas.

Las experiencias de rechazo que sufren niños por parte de figuras significativas, los llevan a involucrarse en nuevas relaciones caracterizadas por la desconfianza, la hipersensibilidad y la hipervigilancia ante cualquier signo de distancia emocional, con lo cual la inseguridad prevalece en todo su accionar. El procesamiento cognitivo al que inducen estas representaciones sociales de sus relaciones interpersonales, hace que las personas rechazadas generalmente promuevan vías de desarrollo muy diferentes de aquellas que son aceptadas o amadas, esto les propicia su participación activa en situaciones de maltrato escolar (Rohner y Carrasco, 2014).

Es necesario explicitar que muchas veces las familias quedan expuestas a situaciones de riesgo intrafamiliar, cuando no saben cómo enfrentar las situaciones diarias, los casos en que adultos viven permanente estrés y dificultades laborales, y se ven sobrepasados en su capacidad educativa familiar, incrementan el riesgo de conflictos mal resueltos y que impactan directamente en la educación de los hijos (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009), una mala relación familiar, donde no existe la empatía en su comunicación diaria, donde existen reducidas demostraciones de afecto, tienen un impacto directo y negativo en las relaciones que niños y adolescentes establecen con sus pares y las figuras de autoridad, como sus profesores; por lo que niños que se crían en climas familiares en que existe una privación afectiva, es posible esperar que repliquen dichas conductas en los climas del aula donde estos niños participan.

Platone (2007) sostiene que las pautas de socialización que se desarrollan en la familia, influyen de manera directa en la adaptación de los escolares en sus escuelas, cuando los padres recurren más a los castigos que a los premios, propician niños conformistas o rebeldes, en cambio con normas claras y explícitas y con reforzamientos de las conductas positivas se tiende a favorecer la autonomía, el juicio moral de lo bueno o malo y un adecuado desarrollo socio-emocional, con lo cual se previene el maltrato.

## 2.4. Convivencia Escolar.

La escuela es el lugar donde los niños aprenden a socializar, adquieren conocimientos, desarrollan valores, actitudes y en especial fomentan sus relaciones interpersonales, es el lugar donde ponen en juego sus habilidades de comunicación aprendidas en el hogar. La escuela es el espacio de desarrollo más importante después de la familia y debiese ser un espacio de continuidad de los valores aprendidos en el hogar, donde los niños tengan un sano desarrollo y crecimiento, lamentablemente esto no siempre ocurre y se transforma en un espacio de muy mala convivencia entre los escolares.

La escuela es la primera institución formal en la cual se insertan los niños, en este lugar aprenden normas sociales y el respeto hacia figuras de autoridad, como los profesores, cuando la inserción en este contexto es conflictiva en el caso de los adolescentes es una mala señal y se podría extrapolar hacia conductas delictivas en etapas adultas.

Los niños y niñas en sus etapa escolar deben aprender valores esenciales para la buena convivencia, la cooperación, solidaridad, el respeto por el otro, aprender a valorar la perseverancia y el esfuerzo, como competencia necesaria para lograr alcanzar objetivos; aprender a respetar al otro, aceptar las diferencias y rescatar lo positivo de ello; estos valores y conductas permitirán generar espacios de convivencia positivas entre pares, donde el surgimiento de conflictos, constante en las relaciones humanas, sea la oportunidad de poner en práctica estos aprendizajes. (Baquedano y Echeverría 2013; García-Martínez, Orellana, 2012).

Velasco y Álvarez-González (2015) señalan que la violencia escolar está de alguna forma sesgada en la percepción social, tendiendo a relacionarse las agresiones directas con el sexo masculino y de alguna forma justificándola, los comportamientos que implican violencia reactiva son más sancionados en el sexo femenino, y este tipo de violencia se encuentra asociado con el escaso desarrollo de las habilidades sociales.

Los niños que presentan déficit en competencias y habilidades sociales, se encuentran en situación de mayor riesgo de ser victimizados en su etapa escolar (Arroyave, 2012).

## **2.5. Los profesores y su rol en el maltrato.**

Los profesores tienden a percibir como más graves los hechos de maltrato físico y verbal que el maltrato de tipo relacional (Bauman y Del Rio, 2006; Yoon y Kerber, 2003 citados en Pérez-Villamil, 2011), una proporción importante de profesores no considera como maltrato las conductas intencionales de exclusión y aislamiento, ya que los profesores considerarían estas conductas como propias de una edad del desarrollo, las cuales no tendrían implicancias ni consecuencias para los escolares, por lo tanto, consideran que no es necesario intervenir para detener este tipo de maltrato, perpetuando y validando de esta forma el circuito de la violencia y maltrato. El 50% de las intervenciones frente al maltrato físico y verbal involucraba una acción disciplinaria en contra del agresor; en cambio, frente al maltrato relacional solo un 10% lo hacía. Mishna et al. (2005 citados en Pérez-Villamil, 2011) identificaron las razones por la que los profesores no intervenían ante las situaciones de maltrato en el aula, y entre ellas se puede destacar la incertidumbre de no saber cómo responder o actuar en dicha situación; no haber sido testigo del incidente; además de poseer la creencia de que el acoso o maltrato es un comportamiento propio de la infancia, sin consecuencias graves para los escolares. Asimismo, los profesores no intervendrían ante los hechos de maltrato relacional porque se sentirían con poca capacidad o competencia para manejar estos incidentes, además de que consideran que su labor fundamental es cumplir los objetivos propios del currículo escolar; otra razón sería que los profesores en la mayoría de las ocasiones considera que la víctima es la responsable de lo que le sucede, es decir, que sus conductas son las que provocarían la agresión y maltrato que reciben de sus compañeros.

Pérez-Villamil (2011) señala que cuando el profesor percibe que la víctima provoca la agresión, tiende a no intervenir, se mantiene al margen de la situación y no empatiza con ella; lo que estaría provocando un problema más grave, ya que este tipo de alumno, que ha sido victimizado, al contrario, requiere y necesita apoyo, acogida y contención.

La agresión física y verbal suelen ser más comunes en la cultura masculina y es aceptada como parte de su formación y desarrollo y, por lo tanto, los profesores hombres, formados de igual forma, le otorgarían menor connotación de gravedad a este tipo de situaciones, por lo que no empatizarían y estarían menos dispuestos a intervenir ante la observación de estos hechos de violencia.

Muchos escolares que expresan ser víctimas frecuentes de agresiones por parte de sus compañeros, plantean que sus profesores son indiferentes y que no intervienen cuando son agredidos por un compañero; los docentes no siempre poseen los conocimientos o las habilidades necesarias para enfrentar los conflictos entre los niños y prevenir la violencia entre ellos, y con ello hacer posible el mantenimiento de un buen trato y buena convivencia como un factor protector muy importante de la violencia al interior de la escuela (Tamar, 2005; Serrano y Pérez, 2011; Fierro, Tapia, Fortoul, Martínez-Parente, Macouzet y Jiménez, 2013).

La contextualización de los hechos de maltrato entre escolares, tiene una influencia primordial en la significación que se le otorga y en la gama de respuestas comportamentales que puede emprender el agresor o víctima, ya que estará mediado por la valoración de lo que cada uno considerada aceptable y si dicho comportamiento le permitirá alcanzar sus objetivos (Barrón, Crabay, Bas, y Schiavoni, 2010).

## 2.6. Clima escolar

De acuerdo a los hallazgos de González (2010) en un estudio realizado en Chile, encontró una correlación negativa entre percepción de violencia y la valoración del espacio escolar, es decir, mientras más baja es la percepción de violencia al interior del colegio, mejor se valora el espacio de convivencia escolar, existe mayor identificación con el colegio, los escolares se sienten más a gusto, hay mejor valoración de las relaciones entre docentes y estudiantes, todo lo contrario se encontró en los colegios que se encontraban por sobre el promedio regional de percepción de violencia. Esto no significa necesariamente que un clima escolar adverso sea el causante único de la violencia que ocurre al interior del colegio, sino que este contexto sería un espacio facilitador para que ocurran situaciones de maltrato entre pares.

La vivencia de sufrir maltrato correlaciona negativamente con el clima observado en la escuela, lo cual parece indicar que los episodios de sufrir violencia disminuyen la percepción positiva y de bienestar en la escuela. Por su parte, la percepción de violencia observada en la escuela correlaciona negativamente con el clima escolar (Astor et al., 2002; Giancola y Bear, 2003, citados en Fernández-Baena et al. 2011).

La violencia habitual entre pares se relaciona con climas sociales deteriorados y escasamente gratos (Astor, Benbenishty, Zeira y Vinokur, 2002), creando situaciones negativas en todo el contexto educativo.

Los problemas de convivencia en el aula generados por situaciones de violencia, tiene importantes repercusiones en otros ámbitos, por ejemplo, genera problemas de aprendizaje con el consiguiente bajo rendimiento académico (Pérez, Gázquez, Mercader, Molero y Rubira, 2011). Los escolares que asumen roles de agresor en el maltrato suelen tener rendimientos académicos más deficientes (Taylor, Davis-Kean y Malanchuk, 2007).

Las investigadoras Marchant, Milicic y Álamos (2013) postulan que si los profesores son capacitados y entrenados de manera adecuada en el manejo de situaciones de maltrato, pueden convertirse en propiciadores de un buen desarrollo significativas que impactan fuertemente en el desarrollo de la autoestima de los escolares, a la vez que ellos mismos se benefician de una mejora de su propia autoestima, lo cual genera un círculo virtuoso con la generación de vínculos más positivos, mejorando el clima en el colegio y eventualmente mejoraría los rendimientos escolares (Cerezo, 2007).

## **2.7. El impacto en el maltrato escolar de variables socioeconómicas y religiosas.**

La variable relacionada con el nivel socioeconómico de los escolares se ha encontrado asociada a situaciones de violencia en el ámbito escolar (Debarbieux, 1997; Lowry, Sleet, Duncan, Powell, y Kolbe, 1995). Los investigadores Alandette y Hoyos (2009) verificaron que los escolares de estrato socioeconómico alto identifican con mayor facilidad la agresión verbal, la exclusión y la amenaza; en cambio los escolares que provienen de niveles socio económico bajo, identifican con mayor facilidad la agresión física.

En Chile (Fundación Paz Ciudadana, 2005; MINEDUC-UAH, 2006; Guerra, Álvarez, Dobarro, Núñez, Castro, y Vargas, 2011) se reportan resultados cuyos niveles de percepción más altos de violencia, se encuentran en aquellos estudiantes con mayores dificultades socioeconómicas y de ajuste social en sus familias, que los que no reportan tales conductas; además los escolares que manifiestan conductas que implican maltrato, en su mayoría provienen de familias con mayores situaciones de conflictividad en sus hogares (Valdés, Martínez y Torres, 2012).

Sin embargo, un estudio llevado en cabo en Chile (MINEDUC-UAH, 2006) no mostró diferencias en la percepción de violencia escolar entre colegios de distinto nivel socio económico (NSE), pero sí en el tipo de violencia ejercida, la verbal/psicológica fue más frecuente en colegios de NSE alto, y la violencia física fue más habitual en colegios de NSE bajo.

Tal como señalan López, Morales, y Ayala (2009) los escolares chilenos de NSE alto se perciben más como espectadores y menos como víctimas a diferencias de los escolares de nivel socio económico bajo.

Por otra parte, Del Hoyo (2015) buscando variables que se relacionaran con el maltrato escolar, descartó que hubiese relación entre el tipo de orientación religiosa del colegio y la aparición de maltrato en comparación con los colegios laicos.

El fenómeno del maltrato entre pares no sólo se presenta en colegios, Hoyos, Romero, Valega y Molinares (2009) hicieron un estudio con estudiantes universitarios, concluyendo que si bien no es muy significativa su presencia, también aparecen situaciones de maltrato en dicho contexto; de igual forma que en las investigaciones realizadas con escolares, el mayor porcentaje de los sujetos asume un rol como testigos, seguidos de las víctimas y agresores. Las formas de agresión más frecuentes halladas por estos investigadores, son las verbales y las referidas a la exclusión social.

## **2.8. Relación Profesor-Alumno.**

La violencia verbal entre estudiantes y la violencia verbal del alumnado hacia el profesorado son los tipos de violencia más frecuentes (Álvarez-García, et al., 2010).

La intimidación verbal ocurre dentro de las instituciones educativas, donde hay un mayor uso de la violencia psicológica en comparación con las manifestaciones físicas. Esto, además, hace referencia a la clase de efectos que puede tener sobre las víctimas y sobre los agresores, y al abordaje que se requiere desde el aula escolar (Cuevas, Hoyos y Ortiz, 2009; Avilés, 2006).

En general, en el fenómeno del maltrato, los padres y profesores son los que menos tienen conocimiento de lo que sucede, sin embargo cuentan con normas y sanciones que pueden aplicar y que permiten regular la convivencia y el manejo de estas situaciones conflictivas, pero cuando se debe integrar a la familia al colegio, lo que prima son las descalificaciones mutuas, ya que suele existir mucha incomunicación entre las partes (Cardemil y Lavín 2012, citado en Fierro et al. 2013).

A los niños les resulta muy difícil contar a sus padres cuando están siendo maltratados, fundamentalmente porque tienen mucho temor de que sus padres se decepcionen de ellos (Avilés y Monjas 2005); los escolares que sufren la victimización informan que las acciones de maltrato suceden lejos de la presencia de los adultos, por lo que ellos intervienen poco.

Los agresores, en cambio, plantean que sus acciones quedan habitualmente sin sanción por parte de los adultos, por lo que para ellos es un factor relevante ya que pueden seguir reiterando sus actos; resulta muy necesario que la escuela y la familia proporcionen a los niños y a los adolescentes la confianza necesaria para que puedan pedir ayuda ante una situación de maltrato, acoso, o discriminación (Blanchard y Muzás, 2007 citado en Baquedano y Echeverría 2013); sin embargo, en una investigación realizada por Albaladejo-Blázquez, Ferrer-Cascales y Reig-Ferrer (2013) encontraron que un gran porcentaje de alumnos/as acude a los adultos cuando tienen problemas, siendo los escolares de cursos inferiores quienes tienden a relatar con mayor facilidad situaciones en las cuales está siendo maltratados, y es el profesor el más requerido en estas circunstancias, no así su familia; en cambio en cursos superiores los/as alumnos/as acuden más a la familia que a los profesores cuando tienen problemas de convivencia en la escuela (Barón, Cascone y Martínez, 2013).

El escaso tiempo que dedican al estudio los escolares (1 a 2 horas diarias) les dejaría tiempo libre que permitiría el fomento de hábitos de indisciplina y ausencia de motivación por el estudio, propiciando aversión hacia todo lo relacionado con el colegio, impactando negativamente en la relación con sus pares y profesores (Carpio, Tejero y García, 2013).

Los alumnos que han repetido curso alguna vez informan mayores niveles de violencia por parte del profesorado hacia el alumnado, de violencia verbal (entre estudiantes o de estudiantes hacia profesorado) y de violencia física por parte del alumnado (tanto directa como indirecta) (Álvarez-García, et al. 2010).

El deterioro de la relación profesor-alumno, puede hacer que los profesores realicen conductas de burlas hacia ellos o simplemente les ignoren, pero también puede suceder que el alumnado interprete ciertas conductas neutras por parte del profesorado de manera negativa, como una forma de rechazo hacia ellos. Los escolares pueden sentirse vulnerados por las acciones de sus profesores, percibiéndolo como una forma de maltrato del profesor hacia el escolar (Álvarez-García, Menéndez, González-Castro, y Rodríguez, 2012; De los Pinos, González y Díaz, 2013).

Los alumnos que sufren rechazo, tienen peor relación con los profesores y éstos a su vez les dan menos apoyo y atención a sus necesidades, especialmente si participan en situaciones donde prima la violencia en el aula, lo que incrementa su percepción de estar en una condición de rechazados dentro del aula (Jiménez, Moreno, Murgui, y Musitu, 2008).

Los investigadores Sánchez-Jiménez y Cepeda-Cuervo (2014) encontraron que un 15% de los estudiantes se percibe víctima de la violencia escolar que ejercen sus profesores, y de este porcentaje el 6% puede ser considerado víctima de maltrato escolar por parte del profesor, debido a la intensidad y frecuencia de éste. Estas son cifras que deben preocupar, ya que dan cuenta de la interacción negativa del profesor con sus alumnos dentro del aula, los profesores suelen agredir mediante la palabra, la burla, el desprecio y el trato desigual ante todo el curso.

Los escolares que sufren maltrato por parte de sus profesores, suelen tener un daño conductual muy notorio, se produce un aumento significativo de la agresividad en la escuela y en el hogar, pérdida de interés en actividades placenteras, llanto,

pérdida de peso, baja en la autoestima, inseguridad, temor al rechazo y ansiedad, miedo a seguir yendo a la escuela; hasta el momento la única forma de superación del trauma producido en el escolar, es que el profesor deje de cumplir funciones en el colegio y se le aleje de su curso (Rivera, 2013).

La labor del profesor, su influencia y el rol que juega en las relaciones interpersonales en el aula y sus habilidades sociales para interactuar con el escolar, determinan su capacidad para reconocer y responder a las situaciones de maltrato que se dan en el aula y que no sea él quién provoque las situaciones para las que está llamado a resolverlas y evitarlas. Sánchez-Jiménez y Cepeda-Cuervo (2014) afirman que las actitudes distantes del profesor, de frialdad emocional o de desprecio, son percibidas por parte de los escolares como manifestaciones de agresión y de violencia, ante las cuales éstos se sienten victimizados.

Como señalan Ortega, Del Rey y Casas (2013) las relaciones verticales, donde se ejerce la autoridad, que suelen establecer los profesores, tienen una influencia radical en las relaciones que desarrollan los escolares en las aulas tanto en sentido positivo como negativo, cuando se logra una influencia positiva los escolares se someten a las normas y establecen buenas relaciones con sus pares, en cambio, cuando los profesores no muestran interés por la enseñanza, ni por el cuidado y atención de sus alumnos, se propiciarían situaciones de maltrato dentro del aula y escuela, se propiciarían situaciones de indisciplina, de esta forma a los profesores se les atribuye y tienen una alta responsabilidad en los resultados de la convivencia escolar.

El papel del profesor no es únicamente encargarse de transferir contenidos en una asignatura, tiene una labor formadora mucho más amplia, debe establecer límites al comportamiento de sus alumnos, y la lectura que hacen los escolares que están involucrados en situaciones de maltrato, cuando el profesor se mantiene indiferente y distante, en el caso de las víctimas, éstas se sienten desoladas, y los agresores lo interpretan erróneamente como un apoyo implícito de su comportamiento por parte del profesor.

El deterioro de las relaciones entre iguales disminuye la calidad de la docencia y afecta al rendimiento de los niños; no permite que la escuela cumpla sus funciones de manera adecuada.

El ambiente hostil perjudica a las relaciones entre todas las personas que conforman dicha institución (maestros, directores, alumnos, apoderados, etc.), incluyendo a las familias .

Peor aún, un ambiente hostil y violento afecta el desarrollo social, emocional y académico; favorece la depresión y la enfermedad mental en los menores (Delval, 2000).

El reconocimiento y aumento de este tipo de violencia en los últimos años, ha aumentado la necesidad de identificar aquellos factores que favorecen la violencia en las escuelas y los mejores mecanismos para prevenirla. Se ha vuelto esencial la formulación de programas preventivos que ayuden a disminuir la victimización y la agresión; al igual que el seguimiento y la evaluación de dichas estrategias (Murrieta, Ruvalcaba, Caballo y Lorenzo, 2014).





## **CAPITULO III**

### **ACTORES EN EL FENÓMENO DEL MALTRATO ESCOLAR.**



## CAPITULO III

### Actores en el fenómeno del maltrato escolar

#### **Introducción.**

El fenómeno del maltrato entre escolares tiene impacto social, ya que involucra a niños y niñas que se encuentran en pleno período de desarrollo cognitivo, afectivo, valórico y físico, por lo que no resulta lógico verse enfrentados a situaciones tan complejas, y muchas veces dramáticas que involucran escolares de corta edad, es así como en este escenario nos encontramos con tres actores entre estos escolares, donde finalmente todos quedan involucrados: los llamados agresores, las víctimas y los observadores.

En este capítulo se describe a los agresores, se presenta una caracterización de ellos, definiendo un perfil; los efectos y consecuencias que dicha conducta genera en su entorno, además de las consecuencias psicológicas y sociales que implica asumir dicha conducta agresiva. Se describen los tipos de maltrato que pueden ejercer en su interacción.

De igual forma se efectúa una descripción y caracterización de los escolares que asumen el rol de víctimas, con las consecuencias psicológicas, educativas y familiares que ello conlleva, se presentan una serie de investigaciones que avalan las aseveraciones que se presentan.

También se hace una breve descripción de los escolares que asumen el rol de observadores y de igual forma se analiza sus principales características.

En esta capítulo, hay un apartado donde se describe al maltrato mediante el uso de la redes sociales de internet, y cómo de alguna forma ha profundizado y agravado las situaciones de maltrato, se presentan clasificaciones de maltrato en redes sociales.

### **3. Actores en el maltrato escolar.**

#### **3.1. El rol de agresor en el maltrato.**

Quién sería uno de los protagonistas principales en este drama de maltrato escolar, se le suele denominar agresor y ha sido caracterizado por muchos investigadores, quienes concuerdan en definir un perfil físico y psicológico de ellos, por ejemplo, suelen tener un mayor desarrollo corporal que sus víctimas, suelen ser muy impulsivos, reaccionando con violencia antes situaciones que consideran agresivas (Quintana, Montgomery, Malaver y Ruíz, 2010), no toleran no tener éxito ante los objetivos que se hayan planteado, se sienten superiores y que todo lo pueden conseguir, de alguna forma su fin justifica los medios violentos que usa y esto lo resalta ante otros compañeros, quienes suelen reforzar dicho comportamiento (Martínez, y Delgado, 2006).

Las situaciones de maltrato o acoso son más globales e impactan básicamente a quienes poseen alguna diferencia respecto de la norma de comportamiento, esto se puede ejemplificar destacando circunstancias en que el prejuicio y la inequidad que se presentan en hechos de racismo, sexismo, discriminación por clase social y heterosexismo; Kosciw (2004 citado en Bickmore 2013) aplicó una encuesta el año 2003 en 48 estados de los Estados Unidos, estudió a jóvenes homosexuales, lesbianas, bisexuales y transgénero, y demostró que la mayoría de estos jóvenes se sentían inseguros y temerosos en sus escuelas, ya que frecuentemente fueron víctimas del abuso físico y/o verbal por parte de sus compañeros, por el sólo hecho de tener una orientación sexual o expresión de género diferente a la mayoría dentro de la escuela.

Los niños son capaces de desarrollar diversas habilidades (verbales, motoras, gráficas y otras), en las cuales no existe una adecuada estructuración simbólica de su identidad, Delgado (2010) observó en niños de 5 años, que las acciones agresivas que ellos realizan responden a repetición de situaciones que tienen que ver con el entorno y el contexto social en el cual se desarrollan, y no existe una elaboración personal donde esté involucrado la construcción del sí mismo.

Por otra parte, hechos de violencia se observan en niños desde muy tempranas edades, Tregallo (2011) observó hechos de connotación violenta en niños de 6 y 7 años y encontró muchas situaciones de agresiones fundamentalmente físicas, donde propinaban golpes a otros, seguidas de amenazas, y en estos contextos observó que la forma de defenderse utilizada por las víctimas, fue la de ridiculizar a los agresores a través de sus dibujos, con lo cual estos niños evitaban caer en depresión o en problemas psicológicos mayores.

Sánchez, Ortega y Menesini (2012) estudiaron a niños entre 8 y 10 años y cerca del 70% de quienes asumían roles de agresores en situaciones de maltrato escolar, durante sus acciones se sentían o muy alegres o muy enfadados, el resto se sentía triste; un 26% no lograba darse cuenta acerca de sus sentimientos en esas circunstancias. Los agresores entregaron argumentos en donde responsabilizaban a las víctimas de su comportamiento, ya sea porque éste los provocase, o simplemente porque no soportaban su presencia.

Los investigadores sostienen que los agresores tienen poca sensibilidad ante el dolor ajeno, lo cual los convierte en insensibles y fríos ante los demás, con escasa empatía, esto se aprecia en lo orgullosos y nula culpabilidad que sienten cuando agreden a sus víctimas (Paredes, Álvarez y Vernon, 2008).

Esta indolencia hacia sus pares no significa que tengan un desconocimiento de los valores y las normas socio-morales, lo que ocurre es que se desconectan del hecho en cuestión mediante el uso de mecanismos socio-cognitivos que les permiten mantener una fría coherencia entre pensamiento y comportamiento moral; y en concreto, utilizan mecanismos de desconexión moral egocéntricos, basados en los beneficios personales que esta agresión hacia otros les reporta a ellos, de igual forma presentarían además escasas habilidades para regular la vergüenza, y esta baja competencia emocional sería un buen predictor del grado de involucramiento en situaciones de agresión con sus pares, reaccionando con hostilidad ante los demás cuando se sienten humillados. (Sánchez et al. 2012).

Los estudiantes con características de agresores, tienen dificultades en el aprendizaje de conductas alternativas a la violencia, así como también en el respeto de las normas escolares, familiares y sociales, debido, a que, en sus contextos familiares coexisten estilos de crianza permisivos o coercitivos autoritarios (Sampén, 2014).

### **3.1.1. Características de los escolares agresores**

Al parecer los escolares que amedrentan a sus compañeros tienen la necesidad y el deseo de tener el control, el poder y de infligir daño al que consideran más débil. Obtienen placer al causar sufrimiento y justifican su comportamiento diciendo que son las víctimas los que provocan sus acciones. Las niñas y adolescentes tienden a usar la intimidación más sutilmente y acostumbran a aislar a sus víctimas del resto de los compañeros a través de la manipulación y propagando rumores malintencionados. (Gairín, Armengol y Silva (2013).

Los jóvenes que se reconocen como agresores en el ámbito escolar, en edades entre 13 y 15 años, presentan una alta dependencia de sus pares y de las actividades vinculadas al ocio. En ellos se ha encontrado algunas características diferenciadoras respecto de sus pares: (Sallán, Asparó y García, 2013).

1. justifican la violencia y la intolerancia en diferentes tipos de relaciones y suelen identificarse con modelos sociales basados en dominio y sumisión.
2. escasa habilidad para usar estrategias no violentas de resolución de conflictos con sus pares.
3. dificultades para empatizar con sus pares, tienden a actuar violentamente ante ofensas supuestas.
4. presentan dificultades en su aprendizaje escolar y en las relaciones con sus profesores.

5. son percibidos por sus compañeros como intolerantes y arrogantes. Forman grupos con tendencia a la violencia.

La edad de los actores del maltrato entre escolares se concentra entre los 12 y 14 años, comprendiendo el periodo de la adolescencia temprana, extendiéndose hasta principios de la media, y presenta un declive progresivo de los 15 a los 16 años. Los tipos de maltrato con mayor incidencia son la exclusión social, el maltrato verbal y el maltrato físico indirecto. La mayoría de las víctimas le cuenta lo que les sucede a sus amigos y amigas (Hoyos, Aparicio y Córdoba, 2005).

Los jóvenes que practican conductas violentas presentan niveles bajos en conformidad y benevolencia, no siguen las reglas ni normas sociales y son escasamente solidarios y el reconocimiento social lo buscan por medio del uso de comportamientos violentos (Pérez, Gázquez, Molero, Soler, y Barragán, 2015).

Entre los jóvenes que han sido identificados como maltratadores Díaz-Aguado, (2006, citado en Díaz-Ozuna, 2012), ha logrado identificar ocho situaciones problemáticas que se debiese trabajar para intentar erradicarlas de todos los contextos sociales en que estos se producen:

- 1) tendencia al abuso de la fuerza e identificación con el modelo social basado en el dominio y la sumisión.
- 2) dificultades para ponerse en el lugar de los demás y falta de empatía.
- 3) identificación de una serie de conceptos estrechamente relacionados con el maltrato escolar, como los de soplón y cobarde.
- 4) impulsividad y baja tolerancia a la frustración.
- 5) escaso cumplimiento de normas y malas relaciones con los profesores y otras figuras de autoridad.

- 6) escasa capacidad de autocrítica y ausencia de sentimiento de culpabilidad por el maltrato.
- 7) obtención de protagonismo y compensación de los fracasos en diferentes ámbitos.
- 8) dificultades en el aprendizaje de alternativas a la violencia en la familia.

En consecuencia, los adolescentes con comportamientos agresivos, en comparación con sus compañeros que poseen bajos niveles de agresividad, tienen mayor probabilidad de percibir las relaciones con sus padres como negativas, tener escaso interés por las tareas verbales, ser menos sinceros y tener una autoestima más baja, asimismo los escolares con alta conducta agresiva también presentaron una mayor probabilidad de percibir de forma negativa las relaciones con sus compañeros del mismo sexo, estar menos interesados por las materias escolares y ser emocionalmente más inestables que sus compañeros no agresivos. Además, las mujeres con comportamientos agresivos tienden a percibir sus relaciones con los hombres más positivamente y se perciben más aceptadas y con mayor afinidad que sus compañeras no agresivas (Torregrosa, Inglés, Hernández y García, 2011).

En el contexto escolar, las variables de género se encuentran vinculadas con los comportamientos de acoso y maltrato, desde una perspectiva sexista los estudiantes acosadores se identifican con creencias de que las mujeres son incapaces e incompetentes (Del Rey y Ortega, 2008).

El sexismo se basa en las actitudes que se tienen sobre los roles y responsabilidades que se consideran adecuados para los hombres y para las mujeres, desde esta mirada de roles muchas niñas son victimizadas en el ámbito escolar, ya que una ideología de género que se basa en supuestos de relaciones de poder asimétricas entre hombres y mujeres, asegura las bases para el desarrollo de comportamientos agresivos (Ovejero, Yubero, Larrañaga, y Navarro, 2013).

Se ha encontrado en diversos estudios que los agresores suelen obtener bastante popularidad entre sus pares y ser percibidos como sujetos con un gran atractivo físico y de esta forma suplen déficits académicos y bajos rendimientos (Taylor, Davis-Kean y Malanchuk, 2007; Torregrosa et al. 2011; Pérez et al. 2011; Sánchez y Cerezo. 2011), a los agresores se le atribuyen características físicas relacionadas con la fuerza y de personalidad vinculados con la necesidad de protagonismo (Olweus, 2001; Valadez, González, Orozco y Montes 2011), en cambio quienes son víctimas poseen escaso nivel de interacciones con sus compañeros, con lo que incrementan situaciones de aislamiento social y exclusión, además se ha encontrado que la agresión se relaciona negativamente con la preferencia social, sin embargo lo hace de forma positiva con la popularidad percibida, por lo que la agresión en la escuela se transforma en una medida de visibilidad e influencia social, mientras más se ejercen conductas agresivas, suelen ser más populares entre sus compañeros (Cerezo, 2009; Buelga, Cava, y Musitu 2012).

El factor edad ha sido analizado en diversos estudios, se ha encontrado que a medida que avanza la edad se reporta menos percepción de violencia escolar, la etapa más crítica y con mayor actividad de intimidación o maltrato es durante la enseñanza básica, así lo señalan diversos estudios internacionales (Funk, 1997; Mooj, 1997) y nacionales (MINEDUC-UAH, 2006).

El maltrato directo tiende a aumentar a lo largo de los años de la educación básica, siendo más frecuente en los años de transición a la educación media y declinando hacia fines de la enseñanza media, (Banks, 1997; Ortega y Mora-Merchán, 1997) sin embargo, 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 de 7º, 8º básico (Funk, 1997). Los niños aunque reconocen algunas formas de agresión de forma general, las diferentes expresiones de ésta, cómo la amenaza se hace más notoria con el aumento de la edad (Alandette y Hoyos, 2009).

### 3.1.2. Tipos de maltrato escolar.

No todas las situaciones de maltrato se presentan de igual forma, por lo tanto, es posible establecer la siguiente clasificación de acuerdo a lo planteado por Collell y Escudé (2002 citado en Ruiz, Riuró y Tesouro, 2015):

1. El *maltrato físico* es aquel que va dirigido a la integridad física de la persona. Hay de dos tipos: *directo* (pegar, amenazar) o *indirecto* (esconder, romper o robar objetos de la víctima).
2. El *maltrato verbal* es aquel que se produce a través de las palabras. También puede ser de dos tipos: *directo* (reírse de alguien en la cara, poner apodos) o *indirecto* (propagar rumores, hacer críticas).
3. La *exclusión social* sería el tipo de maltrato dirigido a aislar o separar a la víctima del grupo, excluyéndola. Se clasifica entre *directa* (sacarlo del juego, no dejarlo participar) o *indirecta* (ignorarle).
4. El *maltrato mixto* sería una combinación entre lo físico y lo verbal y que consiste en amenazar para intimidar, obligar a hacer cosas, chantajear.

### 3.1.3. Agresor – víctima.

En este complejo escenario de maltrato entre escolares, se ha identificado un personaje que mezcla la situación de victimización y de agresor, y suelen combinar la ansiedad que le genera ser víctima con la generación de tensión y agresión dentro de sus compañeros, ya que suelen ser desafiantes y violentos, porque sienten mucha, rabia y enojo por estas situaciones, además suelen justificar su conducta en que fueron previamente victimizados (Sánchez, et al. 2012; Valadez, González, Orozco, y Montes, 2011).

Se ha hallado relación entre escolares con déficit de atención y ser víctimas de maltrato y que suelen responder también de forma agresiva ante el maltrato recibido (Álvarez-García, Menéndez, González-Castro y Rodríguez, 2012).

Las relaciones observadas indican que cuando la víctima no confía en el apoyo y consuelo que puede recibir por parte de padres, profesores y otras figuras de autoridad, es más probable que opte por una vía alternativa de auto-protección a través de la configuración de una reputación antisocial y no conformista frente a los iguales que eventualmente derive en un comportamiento agresivo que refuerce dicha imagen social (Estévez, Martínez & Jiménez, 2010 citado en Moratto. Cárdenas, Berbesí, 2012).

Se ha encontrado en numerosas investigaciones que estudian a las víctimas-agresores, resultados coincidentes en que las víctimas tienen un porcentaje alto de venganza, la unión de la condición de víctima y agresor puede deberse a que los agresores son víctimas por la venganza de los compañeros o a que las víctimas responden con agresiones a los ataques que sufren (Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue, 2010).

Las víctimas reconocen sentir sobre todo tristeza cuando son maltratados por sus compañeros, y suelen justificarlo porque creen poseer ciertas características propias en su personalidad que incitan a que sean agredidos, esto podría interpretarse como que con su comportamiento incitan a que sean agredidos, y no habría nada que hacer al respecto (Sánchez et al. 2012).

### 3.2. El rol de víctimas en el maltrato escolar.

Los escolares que viven situaciones de maltrato en el colegio y por lo tanto asumen el estatus de víctimas lo pasan mal en su vida diaria, ya que en la interacción social se perciben como responsables de lo que les sucede y sienten vergüenza, desagrado e incompetencia e inhabilidad relacional, con lo que acentúan sentimientos de soledad y aislamiento en el contexto escolar y social (Felipe-Castaño, León del Barco y Fajardo, 2013).

El plano de las relaciones sociales es un área que se resiente y afecta el desarrollo personal cuando un escolar se ve sometido a maltrato, por lo que ha sido un aspecto estudiado desde una doble perspectiva:

- a) qué cree el adolescente que piensan los demás acerca de su reputación (reputación percibida), y
- b) qué le gustaría que los demás piensen acerca de su reputación (reputación ideal).

Estévez y Emler (2009, citado en Buelga, Cava y Musitu, 2012) señalan que la reputación social percibida en los adolescentes, presenta una directa y estrecha relación con la autoestima y con lo satisfecho que se encuentra con su vida, en cambio presenta una relación inversa con la sensación de soledad y tristeza; sin embargo la reputación ideal se relaciona en forma directa con la soledad, es decir, los adolescentes que se sienten más solitarios son los que están más pendientes de lo que los otros piensan acerca de ellos.

La reputación social percibida se ha relacionado en forma negativa con el riesgo de ser víctima de maltrato, de hecho los escolares que tienen una mayor popularidad en el colegio, es menos probable que sean victimizados por sus compañeros, de forma tal que acá tenemos un factor protector de riesgo de padecer victimización en el colegio; de igual forma los escolares que sufren rechazos por parte de sus compañeros están en alto riesgo de ser víctimas de maltrato (Buelga et al. 2012).

Se ha señalado frecuentemente que las víctimas de maltrato suelen ser escolares más débiles y de menor envergadura física, pueden pertenecer a minorías étnicas o sociales, y que en general tiene una baja autoestima, no obstante lo anterior Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2013) señalan que las características de las víctimas del maltrato están cambiando, ya no se están centrando básicamente en algunas características psicológicas individuales, según ellos las explicaciones se deben buscar en el contexto donde se produce el maltrato.

Siguiendo en esa línea explicativa la ansiedad social se convierte en un factor de vulnerabilidad para la victimización escolar, siendo más afectados los hombres que las mujeres, es decir, existe un alto riesgo de que los hombres generen de manera más frecuente fobias sociales que las mujeres (Caballo, Arias, Calderero, Salazar y Irurtia, 2011).

La fobia social se define como un miedo intenso y permanente a la evaluación negativa por parte de los demás, al rechazo social o a quedar en evidencia, por lo que cabe esperar que se manifieste en situaciones de interacción social o de actuación delante de los demás. La relevancia de este trastorno está dada por varios factores como son:

- la intensidad del miedo,
- el nivel de malestar que suele producir,
- su grado de generalización (es decir, la cantidad de aspectos sociales que se tema),
- su cronicidad (es decir, el tiempo de duración del trastorno), y
- el impacto que tiene en la vida del escolar (el nivel de evitación de las situaciones sociales temidas), (Trautman, 2008; Caballo et al., 2011; Albores-Gallo, Saucedo-García, Ruiz-Velasco y Roque-Santiago, 2011).

La conducta violenta puede ser tanto una estrategia para obtener poder y estatus dentro del grupo de iguales como un medio para satisfacer determinadas necesidades a la obtención de aprobación social (Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, G. 2008).

El rechazo social por parte del grupo de pares es un proceso interpersonal muy difícil que viven algunos escolares, ya que los hace caer en una espiral negativa de restricción de oportunidades de desarrollo propias de su edad, específicamente en lo referido a que acceden a bajísimos niveles de sociabilidad, lo que les suele acarrear consecuencias negativas en sus interacciones posteriores (García-Bacete, Sureda y Monjas, 2010).

Diversos estudios señalan que las víctimas que emplean estrategias cognitivas que apuntan hacia la distracción de la situación del maltrato, cómo es pensar en otra cosa o no darle importancia al hecho, logran alivios importantes de la tensión emocional que provoca el ser víctima de situaciones de maltrato (Sánchez et al. 2012; Kochenderfer, 2004).

Aunque la evidencia actual es aún muy limitada, ésta tiende a sugerir la existencia de cierta relación entre el apego y la tendencia a ser víctima de maltrato entre iguales, pudiendo actuar el apego seguro como protector, mientras que las formas de apego inseguro y evitativo podrían relacionarse con formas potenciadoras del acoso entre iguales (acosador y/o víctima) (Magaz, Chorot, Sandin, Santed y Valiente 2011).

Según Torres (2011), algunas características de las relaciones entre los pares incitarían eventos propicios para que se produzca el maltrato, cuando el agresor intimida a otro compañero de curso refuerza una situación de conflicto entre pares, que la mayoría de las veces para el adulto generalmente pasan desapercibidas, mientras el escolar que intenta contar lo que sucede, dice que lo están molestando, pero no que lo están maltratando.

Tomando como referencia las fases establecidas por Leymann (1996) para el maltrato en el contexto laboral y en la relación entre adultos, donde se plantea que el mobbing es un proceso destructivo con acciones aisladas hacia un tercero, que podrían ser inocuas, pero cuya repetición constante tiene efectos perniciosos sobre el trabajador, (Postigo, González, Montoya, 2013) luego, haciendo un símil con el mobbing se puede describir la trayectoria que sigue un escolar cuando es sometido a maltrato.

Esta acción se inicia cuando la víctima comienza a ser progresivamente acosada por el agresor, ante estos ataques, si la víctima responde sumisamente o no cuenta con una red de apoyo, se convierte en víctima como tal, pasando a una fase de latencia, donde la relación asimétrica de fuerza y poder entre el acosador y la víctima adquiere una mayor importancia, durante la tercera fase, llamada de estigmatización, el proceso se ha instaurado, y la víctima comienza a identificarse a sí misma como una persona maltratada. (Tweed et al., 2011 citado en Murrieta, Ruvalcaba, Caballo y Lorenzo, 2014).

La forma como se vivencie este proceso puede acarrear una serie de consecuencias muy negativas para la víctima, que le pueden llevar a tomar decisiones drásticas como el abandono escolar o, en los casos más extremos llegar al suicidio, ya que se vive dicha situación como insoportable (Klomek, Sourander y Gould, 2011).

Cohen y Felson (1979 citado en Arseneault, Bowes y Shakoor, 2009) plantean que para que ocurra una situación de victimización es necesario que converjan tres actores, un *agresor motivado*, una *víctima adecuada* y la *ausencia de un protector*. Así, ellos entregan una nueva perspectiva donde la motivación del agresor no es tan importante, que existan víctimas potenciales y la ausencia de otras personas que puedan detener esta situación, llamados protectores; es así como estos investigadores centrarían la responsabilidad en las víctimas y de alguna forma serían las que estarían propiciando que sean maltratadas, más aún si en el entorno no existen otras personas que asuman un rol activo de intervención y protección.

Según Alandette y Hoyos (2009), las niñas tienen más facilidad para identificar a los agresores, porque son victimizadas con mayor frecuencia, por otra parte, plantean que la conducta agresiva cuando se hace muy frecuente, forma parte de un comportamiento de habitualidad y deja de ser llamativa y se hace parte de la interacción cotidiana.

Algunas niñas y niños que han sido victimizados presentan relaciones poco afianzadas y estructuradas con sus pares, y además presentan un rango o prestigio inferior dentro del grupo, ya que son aislados o rechazados durante los años finales de la infancia, dadas dichas situaciones de contexto, éstos escolares poseen una clara posición de vulnerabilidad frente al acoso escolar (Leadbeater, Hoglund, 2009).

La generación de círculos de amistad que logran consolidar las víctimas en el espacio del colegio son muy limitadas, y finalmente tienen muy pocos amigos en comparación con el agresor (Giesbrecht, Leadbeater y MacDonald, 2011). Muchas veces ocurre que las mismas amistades suelen también vivir y sufrir el aislamiento y el alejamiento de los grupos de interacción (Hodges, Malone y Perry, 1997).

La alta tasa de rechazo que a menudo presentan las víctimas dentro del grupo, es una secuela muy difícil de modificar, debido a que en el transcurso de un período académico no se producen muchos cambios en el contexto del grupo curso, es decir, permanecen más o menos los mismos compañeros y por lo tanto las mismas relaciones interpersonales en el tiempo (Scholte, Engels, Overbeek, De Kemp y Haselager, 2007).

La victimización prolongada en el tiempo implica una serie de consecuencias adversas, como son el aislamiento y la soledad, un pobre rendimiento académico, así como un conjunto de síntomas físicos y psicológicos (Elledge, Cavell, Ogle, Malcolm, Newgent, y Faith 2010).

### 3.2.1. Características de las víctimas de maltrato escolar.

La detección de una víctima de maltrato, presenta algunas dificultades ya que no se manifiesta de forma inmediata y cuando lo hace sus formas son sutiles y poco alarmantes. Por ello, es necesario estar atentos y detectar cualquier cambio significativo en el comportamiento de la posible víctima; Gairín y colaboradores (2013) señalan algunos indicadores que es necesario tener en cuenta para visualizar una posible víctima de maltrato:

- Si el escolar se vuelve retraído y está ensimismado, deja de salir con los amigos, pasa mucho tiempo sólo, está sensible y llora, o se enfada con facilidad, o si se producen trastornos en sus hábitos alimenticios.

- Si comienza a sufrir de trastornos del sueño, duerme muchas horas o se desvela por la noche, si descuida su aspecto personal o disminuye su rendimiento escolar sacando peores notas; también, si presenta signos externos como posibles golpes, arañazos o prendas de vestir rotas.

- Si comienza a negarse a ir al colegio sin motivo aparente o, al obligarle, finge o padece todo tipo de malestares (dolor de cabeza, de estómago, vómitos, problemas visuales, dolores en brazos y piernas, hiperventilación).

Si bien las víctimas pueden responder de distintas formas al maltrato, ya que con el miedo de ser el objeto de burlas, amenazas e insultos, comienzan a desarrollar un repertorio de comportamientos evitativos, como inventar excusas que le justifiquen ausentarse de la escuela o a determinados lugares donde se presume que podría existir un eventual contacto con el agresor. La excesiva duración temporal en el rol de víctima aumenta el riesgo de presentar problemas de índole depresivo (Zwierzynska, Wolke y Lereya, 2013).

La víctima pasiva, presenta niveles muy bajos de asertividad, es incapaz de defender sus derechos, con una muy alta vulnerabilidad y sensibilidad, así como una marcada percepción negativa del entorno y una alta probabilidad de padecer síntomas depresivos; en cambio la víctima activa presenta una fuerte tendencia hacia la impulsividad y la violencia (Ramos, 2008, citado en Sampén, 2014).

Scholte, Engels, Overbeek, De Kemp y Haselager (2007) plantean que el papel de víctima suele permanecer estable en el tiempo debido a dos circunstancias: (a) a la permanencia en el entorno social, y (b) la continuidad en los estilos de interacción.

Tanto agresores como víctimas involucrados en el fenómeno del maltrato se perciben como poco competentes para manejar sus emociones, pero son las víctimas las que perciben más dificultades para entender qué es, emocionalmente, lo que están sintiendo, aspecto que podría estar relacionado con un uso de estrategias de afrontamiento poco adaptativas, lo que, a su vez, dificultaría su salida de esta situación (Elipe, Ortega, Hunter y del Rey, 2012).

A pesar de los riesgos que puede conllevar el vivir bajo el estigma de la victimización, siendo uno de ellos y quizás el más grave la ideación suicida, la mayor parte de las víctimas no reciben ayuda. Kumpulainen, Räsänen y Puura (2001) verificaron que en Finlandia sólo un 24% de los niños victimizados eran atendidos en servicios de salud mental.

Se han delimitado algunas características relacionadas con la victimización, estableciendo tres amplios tipos de comportamientos disfuncionales: (a) comportamientos internalizantes, (b) comportamientos externalizantes, y (c) comportamientos sociales.

La *internalización* es la tendencia a expresar la angustia de una forma introspectiva, acá están incluidos los trastornos del estado de ánimo (trastorno depresivo mayor, distimia) y los trastornos de ansiedad (trastorno de ansiedad por separación, fobias, trastorno obsesivo compulsivo, etc.) (Estévez et al., 2010).

La internalización, está dentro de las consecuencias a largo plazo de haber sido victimizado, y si bien las víctimas de acoso escolar pueden gozar relativamente de un buen ajuste en muchos ámbitos de su vida adulta, éstas presentan una autoestima más

baja y síntomas depresivos con mayor frecuencia que aquellos que en su etapa educativa no fueron victimizados (Olweus, 1993; Sourander et al., 2009 citado en Martín, Ruiz y Martínez, 2014).

La *externalización* describe la inclinación a expresar la angustia hacia fuera, en este caso tenemos el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), el trastorno negativista desafiante (TND), el trastorno de personalidad antisocial, así como los trastornos derivados del consumo de sustancias (Cosgrove, Rhee, Gelhorn, Boeldt, Corley, Ehringer, ... Hewitt, 2011).

Crick y Bigbee (1998 citado Martín, Ruiz y Martínez, 2014) descubrieron que la victimización relacional contribuía con mayor claridad a la aparición de trastornos internalizantes, mientras que la victimización física ejercía una mayor influencia en la aparición de los trastornos externalizantes.

Martín y colaboradores (2014) en su estudio no encontraron diferencias por género en el desajuste psicológico internalizante en las víctimas, sin embargo, se apreció e hizo más evidente en las niñas que sufrían exclusión y en los niños que sufrían específicamente violencia física. Además hallaron que el mayor desajuste psicológico asociado a la victimización se producía en la educación primaria en comparación con la educación secundaria.

Pérez y Gásquez (2010) en su estudio encontraron que los escolares le otorgan más importancia al contexto social y a los valores del grupo de pares, en relación al origen de las conductas violentas en la escuela, asociadas con la conducta antisocial y prosocial. El trastorno antisocial o trastorno externalizante suelen aludir al mismo fenómeno. No obstante, algunos investigadores conciben las conductas externalizantes como una forma menos severa del comportamiento antisocial, especialmente en los niños.

### 3.3. El rol de observadores.

En las situaciones de maltrato escolar se ha puesto en evidencia un tercer grupo de participantes, los llamados espectadores u observadores, quienes frecuentemente se encuentran en el entorno de los actos de maltrato en la escuela, éstos simplemente son espectadores que no impiden éstos hechos, sea porque se sienten intimidados o temerosos o porque comienzan a apoyar esos actos de agresión porque provienen de alguien más fuerte o popular.

Los espectadores u observadores son capaces de identificar a las víctimas y agresores, mostrando incluso algunos de ellos una actitud de complacencia ante la desigual interacción de la que son testigos, mientras que otros son indiferentes y aceptan estas situaciones injustas en contra de alguno de sus compañeros. Quintana, Montgomery y Malaver (2009) distinguieron tres tipos de espectadores: 1) prosocial, observador y cooperador con la víctima, 2) indiferente culpabilizado, observador pasivo-evitativo y amoral, y 3) consentidor con el agresor.

Un aspecto interesante de análisis es la atribución de causalidad que se hace del maltrato, dependiendo del rol asumido en dicha interacción, los observadores plantean que existe un desequilibrio de poder, los agresores utilizan argumentos exculpatorios y las víctimas emplean la autoinculpación.

Los escolares que asumen el rol de observadores también presentan algunas características con potencial factor de riesgo, cuando tienden a aumentar los sentimientos de falta de sensibilidad y de poca solidaridad, y cuando el maltrato es repetitivo comienza a presentarse una falta de empatía e indiferencia hacia el dolor ajeno (Avilés y Monjas, 2005; Felipe-Castaño, León del Barco y Fajardo, 2013).

La mayoría de los observadores desapruueba el maltrato a un compañero, a algunos de ellos le gustaría ayudar, sin embargo a menudo se encuentran inseguros sobre qué deberían hacer para intervenir y ofrecer un apoyo útil, de igual

forma cuando no mantienen una relación de amistad con la víctima hace que muchos de los observadores se queden pasivos y decidan no intervenir (Almeida, Caurcel y Machado, 2006 citado en Sánchez y Cerezo, 2011).

### **3.3.1. Características de los observadores del maltrato escolar.**

Los observadores, que no participan directamente de las situaciones de maltrato, pero que conviven con ella sin hacer nada para evitarla, pueden producir, aunque en menor grado, problemas muy parecidos a los que viven las víctimas, o en el agresor (miedo a poder ser víctima de una agresión similar, reducción de la empatía, etc.). Contribuyen, asimismo, a que aumente la falta de sensibilidad, la apatía y la falta de solidaridad respecto a los problemas de los demás, características que se convierten en factor de riesgo de que también sean en el futuro protagonistas directos de la violencia. (Sallán, Asparó y Silva, 2013).

Los observadores que se ven enfrentados a ser testigos de situaciones de maltrato escolar padecen de una serie de sentimientos y emociones enfrentados: enojo, tristeza, miedo e indiferencia, que, por un lado, les hace sentirse culpables y, por otro, temen que les pueda ocurrir lo mismo, en consecuencia cuando están en contacto repetidamente con este tipo de violencia tienden a reprimir los sentimientos de empatía hacia los demás, que los pone en una situación de frialdad emocional ante estos eventos muy negativos que se producen en las aulas o en el entorno de la escuela (Harris y Petrie, 2006, citado en Sampén, 2014).

Existen iniciativas y propuestas que buscan solucionar el problema del maltrato escolar, uno de ellos es un programa de intervención de carácter lúdico, en el cual se verificaron resultados positivos con los observadores, tanto en aquellos que apoyan a los agresores como a las víctimas, el programa de intervención en cuestión fortalecería las actitudes y habilidades que ya formaban parte del repertorio de conductas de estos escolares, éste programa sin embargo presenta un impacto menor en las víctimas de acoso directo y además con una muy baja influencia para producir cambios en las conductas del agresor, donde prácticamente no se produjo ningún impacto. (Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar e Irurtia 2011).

Álvarez, Cárdenas, Frías y Villamizar (2007), verificaron las actitudes de los escolares observadores hacia la violencia social, y se encontró que estos en general rechazan la agresión como forma de interacción con los pares, pero se admite la violencia como un medio de alcanzar justicia ante la desigualdad o la ofensa, en general mantienen una actitud de imposición abusiva ante el otro como medio de empoderarse ante él y conseguir de éste lo que se desea. Sólo en algunos escolares observadores se hallaron actitudes de empatía o prosocialidad que modulan los contactos agresivos.

### **3.4. Consecuencias del maltrato escolar.**

El fenómeno social del maltrato escolar es relevante no solo por sus efectos y el impacto inmediato que tiene entre los escolares, su familia y colegio, sino que éste puede tener repercusiones más allá de esa etapa de la vida y sus consecuencias pueden perdurar años después de la etapa escolar.

Numerosos estudios han encontrado una relación significativa entre la práctica persistente del maltrato en la etapa escolar y la posterior participación, por ejemplo, en conductas delictivas en la adultez y dificultades para mantener buenas relaciones interpersonales (Oliver, Hoover y Hazler, 1994; Olweus, 1993).

Ser víctima de maltrato en la infancia ya no resulta ser un hecho aleatorio, sino que puede predecirse el nivel de riesgo a partir del perfil psicológico del escolar y de las características de la relaciones familiares, aquellos que fueron víctimas en la infancia pueden serlo también de adultos (Arseneault, Bowes y Shakoor, 2010).

Si se analiza el nivel de involucramiento en situaciones de maltrato escolar, los hombres son quienes realizan un número significativamente mayor de conductas antisociales y delictivas respecto a las mujeres, coincidiendo este dato con otros estudios, que señalan diferencias en la prevalencia en función del género, existiendo también un aumento de la frecuencia a medida que aumenta la edad y el curso académico (Pérez et al., 2011).

En relación a la existencia de variables de personalidad que estén presentes en agresores y víctimas, se verifica que existe una alta tendencia al psicoticismo en los agresores, en cambio en las víctimas hay una relación entre victimización y neuroticismo, además de no verificar ninguna relación con baja autoestima (Cerezo, 2001; Cañizares, 2014).

Es así como Novo, Seijo, Vilariño y Vásquez (2013) en su investigación verificaron que la intensidad con que se realice el maltrato escolar, tiene como consecuencia directa en las víctimas un incremento en el padecimiento de depresión y desviación psicopática; en cambio aquellos aspectos relacionados con la frecuencia con que se presente el maltrato escolar tienen incidencia en la aparición de histeria e hipomanía; y cuando se combinan la intensidad y la frecuencia del maltrato tiende a producirse incrementos en la hipocondriasis, paranoia, psicastenia, esquizofrenia e introversión social, todos estos factores fueron medidos con MMPI-A.

Así como las víctimas presentan trastornos psicológicos, quienes realizan la agresión también sufren efectos negativos, se ha verificado la aparición de trastorno oposicional desafiante, trastornos ansiosos y depresivos, un incremento en el consumo de alcohol y drogas, baja persistente en el rendimiento escolar, mayor frecuencia de abandono de los estudios y conducta delictiva (Kumpulainen et al., 2001).

Haber sido víctima de maltrato escolar es un buen predictor de la aparición posterior de ansiedad social, y éste parece ser un factor relevante para que los compañeros perciban al niño o niña como vulnerable y con pocas redes de apoyo y, además que haber sufrido maltrato escolar tiene consecuencias negativas en el ámbito interpersonal, que lleva a las víctimas considerar las situaciones sociales como ansiógenas, propiciando el desarrollo del trastorno de ansiedad social (García-López, Irurtia, Caballo, y Díaz-Castela, 2011).

Sin embargo, la consecuencia más grave producto de la victimización recibida en el colegio es la ideación suicida, incrementada en aquellos escolares que además no cuentan con el apoyo de su familia (Klomek *et al.*, 2009 citado en Loinaz et al., 2011).

La ideación suicida y la perpetración de este acto no discriminan por estrato socioeconómico ni tipo de colegio; sin embargo, estos pensamientos son más recurrentes en las mujeres que en los hombres, en una relación de 2:1 (Loinaz et al., 2011).

El suicidio se presenta en los agresores debido a su mayor impulsividad; en cambio en las víctimas, la ideación suicida surge por los sentimientos de soledad y aislamiento social que sienten frente a la situación de maltrato; los sentimientos y pensamientos asociados de que se merecen lo que les sucede, en la medida que transcurre el tiempo se produce un desajuste social que concluye en la idea de que no vale la pena vivir con tanto sufrimiento y se toma la trágica decisión de suicidarse. (Hawker y Boulton, 2000; Valadez, Amezcua, González, Montes y Vargas, 2011; Arroyave, 2012).

### **3.5. Maltrato a través de redes sociales.**

El avance tecnológico ha permitido nuevas formas de comunicación, además de la creciente masificación y nuevos usos de estas tecnologías, en la actualidad, cerca del 52% de la población europea hace uso de los espacios on-line, el uso de la telefonía móvil también se ha incrementado, en Europa existen 106 líneas telefónicas por cada 100 habitantes (EuroStat, 2014, citado en Durán y Martínez-Pecino, 2015).

Las redes sociales más utilizadas por los escolares para comunicar algo a un amigo es a través de aplicaciones de mensajería como WhatsApp, Line o Facebook, superando ampliamente el contacto en persona.

Un estudio realizado recientemente en Chile señala que el 57% de los escolares reconoció que cuando tenían que decirle algo a un amigo usaban WhatsApp y sólo un 12% lo hacían en forma personal. Para juntarse o hacer una fiesta, el 50% dijo que invitaría a través de WhatsApp y el 46% a través de redes sociales, sólo el 1% lo haría en persona.

Un aspecto interesante de estas cifras es que el 51% de los encuestados indicó que sentían tener mayor facilidad para comunicarse a través de redes sociales que en persona, lo que indicaría un déficit de habilidades sociales, que ya hemos mencionado como un factor de riesgo en el maltrato escolar.

Por otra parte también se encontró una correlación negativa entre el tiempo de conexión a internet y el rendimiento escolar, es decir, mientras más tiempo pasan conectados a internet los escolares, más bajo es su desempeño académico (Morales, 2015).

En Chile, el 72% de los escolares posee celulares con acceso a internet y el 93% posee ordenadores en sus casas, cifras de noviembre de 2014 en un estudio realizado con una muestra de 7.825 escolares de tres regiones que cursaban entre quinto básico y cuarto año de enseñanza media; por otra parte, los escolares dedican 4 horas diarias en promedio a chatear, navegar, usar redes sociales y ver videos.

En este mismo estudio un 40% reporta haber presenciado una situación violenta por redes sociales, un 23% en plataformas como Ask, un 12% haberlo visto en salas de clases y sólo un 9 % en el patio del colegio. De estos escolares el 29,6% reconoce haber sido molestado por internet, WhatsApp u otras redes sociales, el 43% lo hace para reírse de alguien, el 38% porque le tienen envidia y el 33% porque lo consideran débil (Ramos, 2015).

Las modernas tecnologías han permitido la aparición de nuevas formas de violencia que surgen de la utilización de estas redes cibernéticas, como es el caso del «sexting» (difusión de imágenes de contenido sexual o erótico), el «grooming» (acoso sexual a menores) o el ciberacoso, entre otras. Respecto a un uso negativo de las redes sociales un estudio transnacional realizado en Europa sobre ciberacoso informa que el 29% de los adolescentes afirma haber sido víctima de ciberacoso (Microsoft, 2009 citado en Durán y Martínez-Pecino, 2015).

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación han permitido y promovido la aparición de nuevas formas de maltrato entre niños y adolescentes, con mayor grado de sofisticación, en donde la creatividad de los jóvenes les permitió encontrar la forma de darle un uso negativo a estas nuevas tecnologías, se trata del ciberbullying, conducta agresiva, intencional y repetitiva en el tiempo, que mediante el uso de un aparato electrónico se ataca a una víctima indefensa (Smith, et al. 2008 citado en Buelga, Cava y Musitu, 2010; López, Domínguez y Álvarez, 2010).

En cuanto a las diferencias según el sexo en tasas de victimización por ciberacoso, hay mayor prevalencia de victimización en mujeres que en hombres, ya que existen diferencias significativas en función del sexo, con porcentajes del 33,5% para las niñas y el 26,9% para los niños.

Los estudios previos no han obtenido resultados constantes a lo largo del tiempo ya que algunas investigaciones no han encontrado diferencias significativas (Estévez et al., 2010).

El acceso a las nuevas tecnologías es cada día más precoz, actualmente al acceso a ellas es casi universal, casi la totalidad de los jóvenes se conecta a internet a través de diversos medios tecnológicos cada vez más sofisticados, y aquellos que aún no han logrado interactuar con estas nuevas tecnologías argumentan que sólo la falta de medios económicos se los ha impedido, y el acceso a internet es muchísimo mayor en zonas urbanas que rurales (García, Sendín y García 2011).

Más de un 12% de los estudiantes de 6º año de Educación Primaria ha utilizado las redes sociales de internet para insultar a otros compañeros, más de un 13% ha sido víctima directa de los insultos de otros, más de un 9% ha recibido amenazas por correo electrónico. Estos resultados deben alertar a la comunidad educativa y al entorno familiar sobre los comportamientos desarrollados en Internet por niños de 11 años de edad. En la mayor parte de los casos la conexión a Internet se hace en casa y en solitario, sin ningún tipo de control parental. (Fernández-Montalvo, Peñalva e Irazabal 2015).

Sobre la frecuencia de acceso a las tecnologías es interesante comprobar que los estudiantes subestiman su consumo diario ya que la mayor parte afirma dedicar entre una y cuatro horas al día, cuando la realidad confirma que son muchas más horas de conexión (Aslanidou y Menexes, 2008; Garmendia et al., 2012 citados en Giménez-Gualdo, Maquilón-Sánchez, y Sánchez, 2014).

Un 6,7% de escolares dedica más de 30 horas a la semana a Internet y un 10,2% permanece conectado a partir de medianoche desde el propio hogar (García, Beltrán y Pérez, 2012).

Por la naturalidad con que son utilizadas estas tecnologías, los niños las conciben como las “pantallas que nunca se apagan”, aunque en determinados casos su consumo excesivo derive en actitudes adictivas que provocan desesperanza, neuroticismo, introversión, depresión, ansiedad o insomnio (Carbonell et al., 2012; Viñas, 2009, citados en Giménez-Gualdo, Maquilón y Sánchez, 2014).

Las “cibervíctimas” afirman tener peor éxito académico que los “ciberagresores”, aunque el grupo más perjudicado parece ser el de los “ciberagresores victimizados. En las niñas adolescentes, se detecta un nivel elevado de desesperanza que podría atribuirse, entre otros posibles factores, al hecho de recibir amenazas. Asimismo, el impacto emocional de las amenazas a través de Internet y la telefonía móvil es similar al que se produce en situaciones de interacción cara a cara (Giménez-Gualdo et al., 2014).

La mayoría de la víctimas tratan de defenderse de alguna forma de las agresiones que reciben por internet o telefonía móvil, ya sea ignorando, bloqueando, cerrando las sesiones en sus páginas web, cambiando números de teléfonos, modificando correos electrónicos, no obstante un 25% de las víctimas señala que no hacen nada para evitar el cyberbullying, tal como plantean Patchin y Hinduja (2006 citado en Calmaestra, 2011).

El estudio realizado por Avilés (2009) señala que las mujeres son las más victimizadas por internet y teléfonos móviles y también las que responden más por esos mismos medios a las agresiones, estos resultados apoyan la idea que las mujeres están muy involucradas en este tipo de maltrato, y se cree que se debe a su forma más indirecta de agresión.

Por otra parte, la posibilidad de ocultar la identidad facilita la agresión e impunidad del agresor y, aumenta el potencial de indefensión de la víctima (Monks, Smith, Naylor, Barter, Ireland y Coyne, 2009; Viñas, y González, 2010; Alvarez-García, Núñez, Álvarez, Dobarro, Rodríguez, y González-Castro, 2011).

La posibilidad de ser maltratado vía redes sociales virtuales, ocasiona en la víctima efectos negativos, como una disminución del bienestar psicológico, problemas psicosociales, problemas depresivos, baja en la autoestima, aumento de la ansiedad, consumo de sustancias y una serie de síntomas psicósomáticos, pero se tienen casos extremos del cyberbullying en los que se llega hasta el suicidio (Calmaestra, 2011; Calderero, Salazar, Caballo, 2011).

Se ha encontrado que la violencia a través de las tecnologías de la información (TIC) correlaciona, sobre todo, con la exclusión social, la violencia física (indirecta y directa) y la violencia verbal, hacia compañeros y hacia el profesorado, esta correlación se explica por el hecho de que estas tres formas tradicionales de violencia pueden manifestarse también a través de las TIC. Así, un adolescente puede ser excluido, rechazado o ignorado en un programa de mensajería instantánea, foro o red

social; la violencia física, como el happy slapping (agresiones físicas o vejaciones mientras otros lo graban con un teléfono móvil) y posteriormente difundido a través del propio teléfono o de Internet, y la violencia verbal (insultos, apodosos molestos, amenazas, rumores) puede ocurrir a través de mensajes sms, del correo electrónico o de las redes sociales. Los niños ejercen mayor violencia a través de las TIC, lo cual es consistente con el hecho de que los niños tiendan a protagonizar en mayor medida que las niñas situaciones de violencia física (Álvarez-García et al., 2011).

### **3.5.1. Características del maltrato en redes sociales.**

Se ha señalado por diferentes investigadores que la interacción realizada a través de redes sociales facilita la desinhibición, teniendo un comportamiento más abierto y menos restrictivo, facilitando la expresión de ideas, y sentimientos con menos restricciones que si fuese cara a cara, Suler (2004, citado en Calmaestra, 2011) realizó una caracterización de esta desinhibición, en las siguientes clasificaciones: el anonimato disociativo, la invisibilidad, la asincronía, la introyección solipsista, la imaginación disociativa y la minimización de la autoridad, desarrollaremos brevemente cada punto enunciado por Suler:

- El anonimato disociativo: en este caso el sujeto se evade de sus responsabilidades al no ser conocido, si alguien hace algo y nadie sabe que lo ha hecho no tiene por qué arrepentirse de esa conducta, es más fácil expresar cualquier cosa sin ser reconocido.

- La invisibilidad: los sujetos no pueden ver a sus interlocutores, a no ser que usen una webcam, en todo caso aunque la use, el interlocutor puede interpretar y comportarse como si estuviera hablando con una pantalla y no con una persona, no ver los rostros de los interlocutores elimina cualquier emoción .

- La asincronía: Los sujetos no siempre interactúan en Internet con los demás en tiempo real, alguien puede dejar un mensaje dañino y desconectarse y después de un tiempo volver a ver si hubo efectos, los impactos se pueden producir en forma extemporánea.

- La introyección solipsista: cuando los sujetos leen deben reproducir las palabras en su propia mente, pudiendo confundirse con sus propios pensamientos e

incorporarlas como si fueran tuyas.

Este juego de roles puede llevar a la desinhibición, al comportarse el sujeto como si lo escrito fuera su propio pensamiento.

- La imaginación disociativa: se crean personajes imaginarios, en los sistemas de mensajería se pueden crear perfiles falsos asumiendo características que no se poseen en realidad, donde el sujeto puede llegar a pensar que su vida online es sólo un juego y las normas que se aplican en la vida offline no tienen valor en ese nuevo escenario.

- La minimización de la autoridad: en el mundo virtual los sujetos pueden hacer y decir todo lo que deseen sin miedo a que alguien con autoridad los castigue o repruebe, se vive en un mundo creado y válido sólo para quienes participan de dicha plataforma virtual.

De acuerdo a la anterior clasificación, es posible sostener que en internet se pueden crear personajes y vidas paralelas con escasas o nulas restricciones, lo cual potencialmente permitiría cometer con mucha facilidad agresiones con una muy fuerte carga psicológica hacia las víctimas

Calmaestra, (2011) señala varias características que son propias del cyberbullying:

- a) Intencionalidad: El agresor debe tener la clara intención de dañar a la víctima para que se produzca un auténtico fenómeno de acoso, aunque sea en broma.
- b) Repetición: un solo episodio de cyberbullying puede ser entendido como repetido, si ésta agresión es vista varias veces por cientos de personas o por los propios implicados, es decir, el efecto se amplifica con muchísima facilidad.
- c) Desequilibrio de poder: en el cyberbullying este desequilibrio de poder puede venir dado por la indefensión de la víctima ante las agresiones y el anonimato del agresor. La indefensión de la víctima se produce por el hecho de no poder hacer nada para eliminar el objeto de agresión de la red, está en una situación de absoluta indefensión, lo cual puede resultar devastador.
- d) Anonimato: el cyberbullying puede combinar el anonimato del agresor,

encontrado en el maltrato tradicional indirecto, con el preciso ataque hacia la víctima en la agresión tradicional directa. Este podría tener el efecto de aumentar el sentimiento de indefensión y miedo de la víctima, ya que no tiene como defenderse.

e) Público o privado: si la situación es privada sólo tendrían acceso a la agresión los directamente implicados, como sucede con la mensajería instantánea. También puede suceder que el agresor envíe los ataques a algunos espectadores o que estos presencien el envío de forma directa. A partir de este momento el fenómeno adquiere un efecto multiplicador, ya que la víctima sabe que está siendo ridiculizada y además conoce que una infinita audiencia puede tener acceso a esa humillación.

f) Canal siempre abierto: el agresor puede cometer sus ataques en cualquier momento, a cualquier hora de día, todo el año, la víctima puede tener la sensación de que en cualquier momento pueden agredirlo de forma pública sin que pueda hacer nada, aumentando el sentimiento de angustia. Las agresiones electrónicas pueden difundirse muy rápidamente a un gran número de personas, que a su vez, pueden reproducirlas y reenviarlas un número indefinido de veces.

Como podemos darnos cuenta, con el uso de las nuevas tecnologías, se puede convertir en más grave el maltrato entre escolares, ya que desde el momento que es masificado y abierto a todo público a diferencia del maltrato tradicional, la víctima está completamente vulnerable y no puede sentirse segura en ningún lugar, ya que puede ser agredida en cualquier sitio de internet; hasta el momento se ha verificado que las mujeres serían las víctimas más frecuentes y las agresiones serían del tipo relacional, ya que básicamente buscan hacer daño en el círculo de amistades de la víctima (Kowalski y Limber, 2007, citado en Buelga et al., 2010).

Greene, (2006, citado en Calmaestra, 2011) plantea que el cyberbullying presenta diferencias respecto del maltrato escolar tradicional en tres aspectos, a su juicio: la víctima debe conocer a su agresor; debe existir un desequilibrio de poder; y el maltrato ocurre en las inmediaciones del recinto escolar.

Smith y colaboradores (2006, citados en Calmaestra, 2011) realizan una clasificación del cyberbullying en siete categorías, dependiendo del tipo de tecnología utilizada.

- Cyberbullying a través de SMS, mensajes de texto desagradables o dañinos, recibidos en el teléfono móvil.
- Cyberbullying a través de fotografías o vídeos, hechos con las cámaras de los teléfonos móviles y posteriormente enviadas o usadas para amenazar a la víctima con enviarlas. Son los llamados mensajes multimedia (MMS).
- Cyberbullying a través de llamadas de teléfono acosadoras, recibidas a través del teléfono móvil.
  - Cyberbullying a través de e-mails acosadores.
- Cyberbullying en las salas de chat, a los que se puede acceder de forma gratuita y sin ningún tipo de control, estos espacios pueden ser utilizados por los agresores de forma indebida para molestar, acosar o intimidar a los demás.
- Cyberbullying a través de mensajería instantánea (M.I.), envío de mensajes desagradables o amenazantes, Messenger, Whatsapp, u otra plataforma.
- Cyberbullying en páginas web, como youtube, Facebook, difamando a la víctima, colgando información personal, haciendo concursos en los que se ridiculice a los demás. Buelga y Willard (2005, 2006, 2010, citados en Calmaestra, 2011) clasifican el cyberbullying de acuerdo al tipo de acción que se realiza:
  - Provocación incendiaria (Flaming): discusión que se inicia generalmente en Internet y que se expande en descalificativos y agresividad como un incendio.
    - Hostigamiento (Harassment): envío repetido de mensajes desagradables.
    - Denigración (Denigration): enviar o poner en la red rumores sobre otra persona para dañar su reputación con sus amistades.
    - Suplantación de la personalidad (Impersonation): hacerse pasar por otra persona en el ciberespacio o usar su móvil para increpar a los amigos de la víctima, de esta forma se produce un daño a la reputación, es decir, los que reciben el mensaje creen que se lo está enviando la víctima y pueden romper su amistad con ella.

- Violación de la intimidad (Outing): Compartir con terceras personas los secretos, informaciones o imágenes embarazosas de alguien en la red.
- Artimañas (Trickery): Hablar con alguien sobre secretos o información embarazosa para después compartirla en Internet con otras personas.
- Exclusión (Exclusion): Excluir a alguien de un grupo *online* de forma deliberada y cruel.
- Cyberacoso (Cyberstalking): Acoso intenso repetitivo, así como denigraciones que incluyan amenazas para producir miedo en la víctima.
- Cyberamenazas: sería como un fenómeno global asociado a los demás.

Por otra parte, Hernández y Solano (2007) plantean la existencia de dos formas de ciberbullying: 1) cuando éste viene a reforzar un maltrato que ya es ejercido de forma directa, el agresor es conocido y los daños a la víctima se ven amplificados a través de la generalización por la web, y 2) cuando se usa internet para maltratar a un par, sin que existan antecedentes previos en la relación, la víctima comienza a ser hostigada con información referida a ella o con insultos, en algunas ocasiones después de un tiempo el agresor se presenta directamente.



## **CAPITULO IV**

# **RELACIONES ENTRE AUTOEFICACIA, AUTOESTIMA Y APOYO SOCIAL**



## CAPITULO IV

### Relaciones entre autoestima, apoyo social y autoeficacia

#### **Introducción.**

En este capítulo de la investigación se presenta una aproximación al concepto de autoestima, quedando en evidencia mediante la presentación de diversas investigaciones y aportes realizados en esta temática, la importancia de un buen desarrollo de este concepto en los niños y adolescentes. Se describen las características de los escolares con alta autoestima y con baja autoestima.

Además se presenta una aproximación teórica al concepto de apoyo social, con la presentación de diversos estudios y su aporte al desarrollo de las personas, asociado con otras variables y contextos. Se describe el apoyo social como factor protector en sus diversas formas de expresión.

Finalmente se presenta la conceptualización teórica de autoeficacia, y su importancia en diversos contextos, su caracterización y aportes a través de diversas investigaciones en que ha sido estudiado

## **4. Conceptualización de Autoestima, Apoyo Social y Autoeficacia.**

### **4.1. Autoestima.**

#### **4.1.1. Relevancia de la Autoestima.**

La autoestima se reconoce como un indicador del desarrollo personal constituido por la valoración positiva, negativa o neutra, que cada persona hace de sus características cognitivas, físicas y psicológicas. Dicha valoración se construye sobre la base de la opinión que cada persona tiene sobre sí misma, a partir de los atributos que le otorgan las características mencionadas. Esta opinión es confirmada por cada individuo a partir de la percepción de cómo y cuánto lo valora quien lo rodea y, particularmente, todo aquel que es relevante para él, en su vida cotidiana (Arancibia, 1997; Fredes, 1998, citados en Ramírez, Duarte y Muñoz, 2005). Desde esta perspectiva, la autoestima sustenta y caracteriza el comportamiento relacional y el potencial de interacción de un sujeto en su medio ambiente.

La autoestima es considerada por Rosenbreg (1986, citado en Reina, Oliva y Parra, 2015) como un aspecto evaluativo del autoconcepto, que está basado en la percepción global que el individuo tiene de su persona, lo que no excluye la existencia de autoestimas parciales referidas a distintas facetas o dominios (Harter, 1998 citado en Reina et al., 2010).

La importancia de la autoestima está dada por su relevancia para dar cuenta predictivamente del nivel de ajuste psicológico en la adolescencia y adultez (Parra, Oliva, y Sánchez-Queija, 2004 citado en Reina et al., 2010).

Un nivel de autoestima positivo es un indicador buena salud mental, de buena capacidad de adaptación social y ser además un factor protector de conductas de riesgo, por lo que se puede considerar que la autoestima tendría un efecto positivo en la satisfacción vital de las personas.

Muchas teorías psicosociales de la autoestima han destacado los aspectos personales o más individualistas del autoconcepto.

Desde este punto de vista, se considera que las personas se esfuerzan por mantener, proteger y reforzar una imagen positiva de sí mismas. Así, parece ser que las personas con alta autoestima personal tienden a dejarse influir por el sesgo de autoenaltecimiento con cierto alejamiento de la realidad. Las personas continuamente se evalúan a sí mismas, dependiendo de los triunfos y derrotas en la cotidianidad, en la comparación con los otros y en la comparación con los propios estándares (Sánchez, 1999).

El autoconcepto corresponde a un sistema más global de creencias que el sujeto tiene de sí mismo, que va construyendo a partir de las vivencias positivas o negativas, las que se van integrando y reevaluando con la información que entregan los otros referentes en la vida personal, existe una integración de información a nivel cognitivo en un correlato con la autoimagen y aspectos afectivos asociados a la autoestima (González-Pienda, Núñez, Gonzalez-Pumariega y García, 1997, citado en Rodríguez y Caño, 2012).

El núcleo central del sistema cognitivo está conformado por creencias autorreferentes, cogniciones que una persona tiene sobre sí misma y que suelen designarse como autoconcepto (Strauman y Higgins, 1993).

El autoconcepto es una estructura cognitiva que interviene en el procesamiento de cualquier modalidad informativa y permite, de este modo, categorizar, explicar y evaluar la experiencia. Entre sus funciones intra e interpersonales cabe destacar su capacidad incentivadora y motivadora, que posibilita el establecimiento de metas deseadas por el sujeto (Llinares, Molpeceres, Musitu, 2001).

Desde la Teoría de la Identidad Social -TIS- (Tajfel y Turner, 1986, citado en Sánchez, 1999) se sugiere que existe una relación entre la autoestima personal y la autoestima colectiva en la medida en que ambas forman parte de un concepto más amplio y general que es el autoconcepto.

Sin embargo, el autoconcepto incluye también aspectos de carácter social o colectivo, es decir, los que se derivan de la pertenencia a grupos o a categorías sociales (género, raza, religión, ocupación, etc.).

Así, mientras nuestra identidad social se refiere al modo en que las personas consideran los grupos sociales a los que pertenecen, la autoestima colectiva se refiere a la evaluación que hace el propio individuo y a la percepción de la evaluación que hacen otros acerca de esos grupos. Tajfel y Turner (1986, citado en Sánchez, 1999) destacan varias estrategias que sirven para proteger o reforzar la identidad social, como son la competición social, la movilidad individual y otras estrategias de creatividad social.

Para los niños y jóvenes el sistema escolar, que los acoge en un espacio de convivencia desde temprana edad, es un factor muy trascendente en la construcción de la autoestima, tal como sucede con su entorno familiar inmediato.

Considerando el importante rol que juega el sistema escolar en la formación de los niños, la sociedad podría esperar, a partir de una expectativa optimista, que el sistema escolar tenga un impacto fundamental en los niños que poseen menos condiciones culturales, económicas y sociales, y con ello no tengan determinado su futuro por su origen familiar deficitario (Sánchez, 1999).

Rokeach, (1973, citado en Llinares, Molpeceres, Musitu, 2001) plantea que los valores son estructuras cognitivas que se sitúan en el nivel de representación simbólica, son creencias personales de carácter prescriptivo o normativo que están mediatizadas por el contexto social.

El sistema de creencias del sujeto está formado por pocas creencias resistentes al cambio, pero con muchas creencias más colaterales y específicas, los valores permiten calificar un objetivo como deseable o no, y esta calificación tiene directa relación con la autoestima del sujeto.

Para lograr un autoconcepto positivo Ball-Rokeach, Rokeach y Grube (1984, citado en Llinares, Molpeceres, Musitu, 2001), señalan que los sujetos realizan modificaciones de las prioridades y coherencia de sus valores con su correspondiente conducta, producen una confrontación de ellos.

Cuando en las actividades grupales los escolares reciben retroalimentación positiva de sus pares, pueden tener la opción de mejorar su autoestima, lo que permitiría en muchos casos reevaluarse sus autoimágenes empobrecidas. (Lawrence 1996, citado en Ramírez et al., 2005).

Mientras que la autoestima es la autovaloración personal, la autoeficacia tiene que ver con la percepción que tiene un individuo acerca de su capacidad para conseguir sus metas. Por lo que ambos aspectos guardan relación entre sí, ya que el sentimiento de autoeficacia va a influir en el grado de implicación y persistencia del sujeto en la realización de tareas de cierta complejidad, lo que afectará en su resolución, con la consiguiente repercusión sobre su autoestima (Schunk y Meece, 2006, citados en Reina, Oliva y Parra. 2010).

Las contingencias de reforzamiento tienen un efecto en la autoestima, y ésta fluctúa dependiendo de las vivencias en la vida de los sujetos, lo cual incide en la percepción de su autovalor (Crocker, Luhtanen, Cooper y Bouvrette, 2003; Crocker, Sommers y Luhtanen, 2002 citado en Rodríguez y Caño, 2012), en el caso de los escolares, éstos son muy sensibles a las experiencias de éxito o fracaso con sus respectivas reacciones emocionales vinculadas a dichas experiencias, lo que impacta directamente en su autoestima en términos positivos o negativos.

En cuanto a los factores asociados a la autovaloración durante la adolescencia, son numerosos los estudios que señalan la relación entre el estilo educativo parental y la autoestima o la satisfacción vital, mostrando que niños y niñas que se sienten apoyados y queridos por sus progenitores son quienes obtienen puntuaciones más altas en escalas que miden estos constructos, aunque otras dimensiones parentales, como el uso de técnicas de control o la promoción de autonomía, también se han asociado positivamente a las autovaloraciones favorables (Ash y Huebner, 2001; Lee, Daniels, y Kissinger, 2006, citados en Reina et al., 2010).

#### **4.1.2. Características de una alta autoestima.**

Poseer una elevada autoestima conlleva una serie de buenas vivencias y sensaciones positivas para las personas, lo que constituye una especie de escudo protector para las situaciones adversas que se deben enfrentar en la vida, ya que las experiencias negativas o de fracaso, de alguna forma se minimizan y se reinterpretan no produciendo un impacto tan dañino en la persona (Dodgson y Wood, 1998; Tashakkori, Thompson, Wade y Valente, 1990; Di Paula y Campbell, 2002, citados en Rodríguez y Caño, 2012).

Los escolares que poseen una alta autoestima, tienden a realizar atribuciones más controlables respecto de las acciones que realizan en diferentes ámbitos y se muestran más persistentes ante tareas de mayor complejidad, (Godoy, Rodríguez Naranjo, Esteve y Silva, 1989; Sommer y Baumeister, 2002, citados en Rodríguez y Caño, 2012) y a su vez, realizan una mejor planificación de las respuestas en su aprendizaje y obtienen, en general, mejores rendimientos, con lo cual junto con la elevada autoestima poseen también altos niveles de autoeficacia con el empleo de adecuadas estrategias en el contexto académico (Covington, 1987, citado en Ramírez et al., 2005).

Sánchez (1991) sostiene que los jóvenes que se integran a participar en grupos y comunidades, obtienen mejoras en su bienestar personal ya que les permite a través de esta participación social sentirse útiles y hacer aportes a la comunidad, con lo cual incrementan notablemente su autoestima.

En cuanto a las relaciones interpersonales, los adolescentes con una alta autoestima se muestran menos susceptibles a posibles amenazas por parte de los pares y en general son más populares, cercanos y apreciados por éstos (Zimmerman, Copeland, Shope y Delman, 1997; Neyer y Asendorpf, 2001; Robins, Hendin y Trzesniewski, 2001, citados en Ramírez et al., 2005).

Una mirada de la autoestima, en forma transversal, permite verificar que sus niveles son bastante similares en ambos sexos durante el periodo de infancia, produciéndose fluctuaciones con el inicio y durante el desarrollo de la adolescencia, debido a las diversas experiencias de vida y con los resultados de estas vivencias, fundamentalmente asociadas a rendimientos escolares y experiencias de interacción social, generalmente la tendencia es hacia una baja de la autoestima, ya que en este periodo se está en proceso de adquisición de las seguridades personales y cualquier evento de connotación negativa tiene un alto impacto emocional y/o cognitivo. (Robins y Trzesniewski, 2005; Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling y Potter, 2002; Trzesniewski, Donnellan y Robins, 2003, citados en Ramírez et al., 2005).

Los hombres suelen ser más competitivos y su autoestima fluctúa en relación a la comparación con sus pares, y las mujeres están más pendientes de la aprobación que reciban de figuras significativas para ellas, y de ello dependerá su nivel de autoestima. (Block y Robins, 1993; Thorne y Michalieu, 1996, citados en Rodríguez y Caño, 2012). Durante este periodo de adolescencia, la autoestima de los hombres suele ser más elevada que el de las mujeres (Garaigordobil, Pérez y Mozaz, 2008; Zimmerman *et al.*, 1997 citados en Rodríguez y Caño, 2012); superada la etapa de adolescencia, la autoestima se incrementa en la etapa adulta, para descender nuevamente en la etapa de vejez (Robins y Trzesniewski, 2005; Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling y Potter, 2002; Trzesniewski, Donnellan y Robins, 2003, citados en Ramírez et al., 2005).

Se ha planteado a través de las evidencias anteriores que la autoestima es un factor crítico que afecta el ajuste psicológico y social de niños y adolescentes, sobre todo si se tienen bajos niveles de autoestima; es posible hallar relaciones entre la baja autoestima con una serie de síntomas psicopatológicos, entre otros, con reacciones de ansiedad, síntomas depresivos, desesperanza y tendencias suicidas (Fickova, 1999; Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003; Newbegin y Owens, 1996), (Overholser, Adams, Lehnert y Brinkman, 1995; Robins, Donnellan, Widaman y Conger, 2010; Rodríguez Naranjo y Caño, 2010; Whisman y Kwon, 1993, citados en Rodríguez y Caño, 2012).

#### **4.1.3. Características de una baja autoestima.**

De igual forma se ha encontrado una alta relación en niños y adolescentes que poseen baja autoestima con la observación de conductas agresivas, conductas antisociales, violencia escolar, violencia relacional y mayor probabilidad de verse implicados en actuaciones criminales (Garaigordobil y Durá, 2006; Robins *et al.*, 2010; Calvo, González y Martorell, 2001; Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt y Caspi, 2005; Owens, 1994; Cava, Musitu y Murgui, 2006; Musitu, López y Emler, 2007; Martínez, Murgui, Musitu y Monreal, 2008; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009, citados en Rodríguez y Caño, 2012).

Una baja autoestima tiende a verse asociada a un incremento en el consumo de alcohol y drogas en los adolescentes (Scheier, Botvin, Griffin y Díaz, 2000; Zimmerman *et al.*, 1997, citados en Rodríguez y Caño, 2012), en algunos estudios se verifica, adolescentes que presentan una baja autoestima en los contextos familiar y escolar, y sin embargo poseen una autoestima alta en el contexto de interacción con sus grupos de pares, se encuentra asociado también a un mayor consumo de alcohol y drogas (Romero, Luengo y Otero López, 1995; Pinazo, Pons y Carreras, 2002; Cava, Murgui y Musitu, 2008, citados en Rodríguez y Caño, 2012).

Los jóvenes con baja autoestima se caracterizan también por presentar una peor salud física, trastornos de anorexia y bulimia; y las adolescentes presentan una tendencia a no cuidarse en el plano sexual y suelen a mantener relaciones sexuales sin

protección (William, Chan, Chung y Chui, 2010; Salazar *et al.*, 2004; Gila, Castro, Gómez y Toro, 2005; Stein y Corte, 2003, citados en Rodríguez y Caño, 2012).

Cuando los jóvenes con menor autoestima experimentan fracaso en áreas que son relevantes para su autoestima, realizan afrontamientos menos eficaces, están más vulnerables al impacto de los acontecimientos cotidianos, manejan deficientemente las situaciones estresantes, tienden a sobre generalizar los fracasos, intentando minimizar por todos los medios las emociones y sentimientos negativos que éstos les producen de formas inadecuadas (Kernis, Brockner y Frankel, 1989; Campbell, Chew y Scratchley, 1991; Park y Maner, 2009, citados en Rodríguez y Caño, 2012).

Las víctimas y las víctimas-agresoras tienden a presentar una autoestima menor que aquellos niños y adolescentes que no son víctimas ni agresores. Estos resultados son coincidentes con los estudios que indican que la cualidad de ser víctima afecta negativamente al concepto de uno mismo, a la identidad personal y a su autoestima (Cerezo, 2001; Finkelhor, Mitchell y Wolak, 2000; Meadows *et al.*, 2005; Olweus, 1993; O'Moore y Kirkham, 2001; Vossekuil *et al.*, 2002 citados en Estévez et al. 2010)

## **4.2. Apoyo social.**

### **4.2.1. Principales conceptualizaciones de apoyo social.**

Se ha verificado que algunas de las vías a través de las cuales las habilidades socioemocionales ayudan a disminuir la violencia entre los escolares son el reconocimiento y manejo de las emociones, lo que permite responder de manera asertiva en los conflictos; el desarrollo de la tolerancia y la aceptación de la diferencia; la interacción empática con los pares y el fortalecimiento de relaciones sociales constructivas; el desarrollo de habilidades de resistencia a la presión externa y la búsqueda eficiente de apoyo social (Casel, 2009 citado en Murrieta, Ruvalcaba, Caballo y Lorenzo, 2014).

La relevancia del apoyo social en el mantenimiento o finalización de la victimización ha sido analizada desde los estudios que exploran la influencia de la red de pares en la involucración en maltrato escolar, los resultados en general resaltan la importancia de las relaciones de amistad como factores protectores y mediadores del riesgo de ser víctima de los pares (Hodges, Malone y Perry, 1997; Hodges, Voivin, Vitaro y Bukowski, 1999).

Los niños y niñas que sienten que no tienen ningún control sobre las situaciones de maltrato, siendo víctimas en este trágico hecho, intentan minimizar la gravedad de lo que les ocurre pensando que estas acciones tendrán un rápido final y acabará solucionándose, haciendo uso de estrategias de evitación, lo que en el tiempo les produce problemas de ajuste social.

Por el contrario, aquellos que sienten que tienen algo de control sobre la situación, afirman utilizar estrategias más relacionadas con la búsqueda de apoyo social, lo cual predice un buen ajuste social y personal (Lazarus y Folkman, 1984, citado en Sánchez et al., 2012). La ausencia de apoyo social (familia, escuela, pares, Estado) aumenta las posibilidades de violencia entre los adolescentes (Barrón, Crabay, Bas y Schiavoni, 2010).

#### **4.2.2. Apoyo social como factor protector.**

El apoyo social podría funcionar como un factor protector ante la aparición de problemas, de tal forma que las personas que pertenecen a diversos grupos de apoyo, en diferentes contextos de la comunidad se pueden sentir de alguna forma inmunes ante los embates del estrés que acosa a la humanidad. El apoyo social se refiere a "la percepción o la experiencia de que uno es amado y cuidado, estimado y valorado, y es parte de una red social de asistencia mutua y obligaciones" (Taylor et al., 2004, p. 355, citado en Hombrados- Mendieta y Castro-Travé , 2013).

El apoyo social es un concepto claramente interactivo, es una transacción interpersonal de ayuda que se produce entre las fuentes de apoyo y el receptor de la

ayuda, que puede involucrar emociones, ayuda material e información y que se da en un contexto determinado, familiar, escolar u otro, generalmente se adopta una concepción multidimensional del mismo. Según Laireiter y Baumann (1992, citado en Hombrados et al., 2013) el apoyo social consta de cinco componentes: las redes de apoyo, el clima o ambiente de apoyo, el apoyo realizado, el apoyo percibido y el contexto donde se produce.

#### **4.2.3. Formas de apoyo social.**

También se distinguen diferentes dimensiones de apoyo social y tres han sido los tipos de apoyo que se han venido reflejando en la mayor parte de las clasificaciones: emocional, instrumental e informacional.

El apoyo emocional representa el sentimiento personal de ser amado y la seguridad de poder confiar en alguien.

El apoyo instrumental, hace referencia a la posibilidad de poder disponer de ayuda directa.

El apoyo informacional consiste en la provisión de consejo o guía para ayudar a las personas a resolver sus problemas.

Cada tipo de apoyo responde a las diferentes funciones del apoyo social y se relaciona con unas necesidades específicas. (Hombrados et al., 2013).

También existen investigadores que agregan un componente cognitivo a la clasificación del apoyo social, estas transacciones se concentran en cuatro categorías: materiales, instrumentales, emocionales y cognitivas (Castellano, 2014).

Los apoyos materiales suponen recursos monetarios como el dinero o los regalos, y no monetarios como los alimentos o la ropa.

Los apoyos instrumentales se caracterizan por ayudas tangibles como el transporte, la ayuda en las tareas del hogar y el cuidado y el acompañamiento.

Los apoyos emocionales incluirían la transmisión de afecto, la empatía, la preocupación por los demás.

Los apoyos cognitivos a través de la transmisión de información, de consejos, etc.

Así algunas investigaciones concluyen por ejemplo, que los profesores en el contexto escolar principalmente ofrecen apoyo informacional y que éste es muy apreciado por los estudiantes, ya que los profesores otorgan consejos e información que resultan útiles para resolver dudas, problemas o las cosas que deben hacer a diario (Malecki y Demaray, 2003 citado en Hombrados et al., 2013), después le siguen el apoyo emocional y por último del apoyo instrumental.

El apoyo social emocional es muy valorado ya que conlleva repercusiones más beneficiosas para los niños, es necesario tener en cuenta que la satisfacción con el apoyo viene determinada, en gran parte, por las necesidades de los sujetos.

Los padres en la relación que establecen con sus hijos, habitualmente prestan más apoyo instrumental que los amigos (Del Valle, Bravo y López, 2010 citado en Hombrados et al., 2013).

Este aspecto se considera muy importante, ya que la distinción entre los diferentes tipos de apoyo y de las fuentes que lo proporcionan en un contexto determinado, permiten conocer de forma específica la experiencia real de apoyo. Este hecho es especialmente importante en la población adolescente ya que las relaciones que estos mantienen con su entorno son múltiples y entre ellas pueden mencionarse las que establece con su familia, con sus compañeros/as y con los profesores, donde éstos son las fuentes de apoyo a los que puede recurrir para descargar sus emociones o simplemente sentirse acogidos y apoyados para soportar momentos complejos (Hombrados et al., 2013).

Cohen y McKay (1984, citado en Hombrados et al., 2013) plantean que el apoyo social es más efectivo mientras éste se ajuste de mejor forma al problema al cual se debe dar respuesta.

Respecto a la relación entre el apoyo social de los estudiantes con los problemas de convivencia en el aula y con los conflictos debidos a las diferencias culturales, se ha verificado que estos problemas disminuyen en la medida que aumenta la percepción de apoyo social.

La percepción de apoyo de los compañeros/as de clase se relaciona positivamente con menos conductas violentas y más conductas prosociales con los pares (Battistich, Schaps y Wilson, 2004, citado en Hombrados et al., 2013).

Arias y Barrón (2008 citado en Lucas, Pérez, Fonseca, y Ortuño, 2015) sostienen que el apoyo social se refiere a todo tipo de ayuda, tanto de tipo emocional como informacional y material que se recibe en las redes informales, íntimas, otros grupos y de la comunidad global, incluyendo transacciones reales, así como la percepción de éstas y la satisfacción con la ayuda recibida.

La verdadera naturaleza del apoyo social hay que buscarla en los procesos perceptivos de los sujetos implicados, lo que tradicionalmente se ha denominado *apoyo social percibido* y que está referido a la percepción o creencia de que si el apoyo emocional está disponible, éste parece influir en mayor medida sobre la salud mental que el apoyo social efectivamente recibido en un momento determinado (Martínez-García y García-Ramírez, 1995 citado en Lucas et al., 2015), por lo tanto, es muy importante saber que se cuenta con el apoyo en caso de ser requerido, esto genera una sensación de seguridad y respaldo en el accionar.

#### **4.2.4. Apoyo social en diferentes contextos.**

Se ha verificado que el apoyo social se convierte en un escudo protector ante los embates de la vida, en el caso de los adultos ante los problemas laborales y de salud, lo cual impacta positivamente en la calidad de vida general poder contar con apoyo en la cotidianidad vital (Barra, 2004, citado en Avendaño, y Barra, 2008).

Costa (2014) verificó que una mayor percepción de apoyo social se relaciona con mejor calidad de vida en su dimensión física y mental, durante el tratamiento del cáncer, la percepción de apoyo social favorece estrategias activas de afrontamiento ante la enfermedad oncológica, menor sentimiento de desesperanza, actitud fatalista y resignación.

No sólo en adultos se ha verificado un importante impacto en la mejoría de la calidad de vida, también en adolescentes se ha visto una relación directa entre el apoyo social recibido y mejores percepciones en sus reportes de calidad de vida, en este sentido la familia es el principal soporte tanto en la relación diaria como en situaciones excepcionales, donde en este último caso los pares no resultan tan importantes (Malkowska, Mazur, y Woynarowska, 2004, citado en Avendaño y Barra, 2008).

En general, en todo caso, durante la adolescencia los padres dejan de ser importantes para sus hijos, en esta etapa son más relevantes los pares, luego la familia pierde relevancia en algunas dimensiones de apoyo, aunque mantiene su rol de proveedor de apoyo instrumental (Del Valle, Bravo y López 2010, citado en Martín, 2011 ).

Sin embargo, en el caso de adolescentes con diabetes, se encontró que el apoyo de los pares era más importante que el apoyo de la familia en el caso de los adolescentes mayores (Jiménez, Vásquez y Vásquez, 2007). El apoyo social parece desempeñar un importante papel en moderar el impacto de los sucesos vitales estresantes sobre la salud en general, elevándose las tasas de mortalidad entre las personas con escaso apoyo social.

Otros estudios también reflejan el importante papel que desempeña la familia, en el caso de las personas mayores de edad, como principal fuente de apoyo social y en esta situación serían las hijas las principales cuidadoras de los adultos mayores (Bazo y Domínguez, 1996, citado en Castellano, 2014).

Las evidencias también señalan que las personas mayores cuentan con apoyo social y que a medida que avanza la edad esos apoyos van disminuyendo, debido a las discapacidades propias de la edad y a la muerte paulatina y sistemática de los miembros de su red social. Esta situación a su vez puede desencadenar una serie de trastornos físicos y psicológicos con lo que la calidad de vida de los ancianos se ve gravemente afectada (Herrero y Gracia, 2005, citado en Castellano, 2014).

Los hombres han contado con mayor apoyo social debido a su integración laboral, y las mujeres en cambio tradicionalmente han recibido más apoyo a nivel familiar y comunitario, los principales suministradores de apoyo psicológico para los hombres son sus parejas y para las mujeres sus hijos; en ambos casos, las amistades ocupan el siguiente lugar en la provisión de apoyo (Guzmán *et al.*, 2003, citado en Castellano, 2014).

El tamaño de la red social en las personas mayores está supeditado a diversas variables como la mortalidad de sus coetáneos, los cambios de domicilio, la institucionalización, el estado de salud, la viudez o la jubilación.

Cuanto más extensa y diversa es la red de apoyo socioemocional (jóvenes, viejos, familiares, amigos) mayor es su eficacia; desde los 65 a los 75 años, el principal apoyo son las parejas, pero a medida que avanza la edad, los hijos toman el relevo como principal figura de apoyo (Krassoievitch, 1998, citado en Castellano 2014).

El análisis comparativo entre el apoyo informal y el formal revela que las mujeres víctimas de violencia de género tienden a recurrir con mayor frecuencia a su red de apoyo informal especialmente a amistades y a personas cercanas de su red familiar.

El apoyo por parte de una persona significativa se perfila como el apoyo más importante para el bienestar psicológico de las mujeres. Entre las razones para recurrir preferentemente a las fuentes de apoyo informal se encuentran la preocupación por la reacción del agresor, el miedo a perder la custodia de los hijos y la preocupación por las consecuencias inesperadas o no deseadas que pueden desencadenarse de forma irreversible si acuden a servicios formales, el apoyo social formal resultó tener poco o nulo impacto en el bienestar psicológico de las víctimas, a pesar de ser percibido por las mujeres como el mayor apoyo con el que cuentan, que el hecho de contar con recursos y medios de apoyo a nivel institucional es clave para que las mujeres abandonen sus relaciones abusivas (Buesa, y Calvete, 2013).

Con la aparición de Internet y la posibilidad de mantener relaciones sociales periódicas a distancia, la noción físico-geográfica del concepto de comunidad se desvanece, Krause (2001, citado en Fuente, Herrero y Gracia, 2010) en su redefinición de este concepto, propone eliminar la dependencia de la noción de territorio, así como enfatizar la dimensión intersubjetiva (sentido de pertenencia e influencia mutua), minimizar el componente valorativo ideal (la comunidad como algo imperfecto) y relativizar las nociones de continuidad (no toda comunidad perdura en el tiempo) y exclusividad (generalmente, no sólo se pertenece a una comunidad).

Esta redefinición del concepto, parece muy oportuna para acercarse a las comunidades *online* (Fuente et al., 2010), las comunidades *online* se distinguen de numerosas comunidades cara a cara por sus límites abiertos (los usuarios pueden entrar y salir con costos mucho menores que lo que supone físicamente cambiarse a una comunidad nueva), el relativo anonimato de la interacción mediada por ordenador y la posibilidad de formar parte de una enorme diversidad social.

Estos tres elementos (límites, anonimato y heterogeneidad), junto a la comunicación no verbal, permiten profundizar en las características distintivas de las comunidades *online* y *offline*.

Por una parte, como notan Kollock y Smith, (2003, citado en Fuente et al., 2010), la desinhibición que caracteriza a algunas redes sociales *online* puede animar al

surgimiento de relaciones íntimas y de verdaderos sentimientos de apego. Sin embargo, el fraude y el incumplimiento de promesas son más comunes en la comunicación por ordenador, en la que también son más fáciles las tergiversaciones y las malas interpretaciones.

Además, quienes participan en estos marcos de relaciones *online* se ven menos cohibidos por normas sociales y recurren con mayor rapidez a formas de lenguaje extremas y a insultos, es decir, los miembros pueden actuar de una forma hostil sin los temores típicos de la relación cara a cara.

En definitiva, el anonimato tiene un doble factor, puede obstaculizar la confianza, la reciprocidad y el compromiso, pero también facilitar la expresión sincera de emociones (Fuente et al., 2010). En las interacciones cara a cara existen una variedad de datos de diverso grado de fiabilidad que informan sobre nuestra identidad y nuestras intenciones. La ropa, la voz, el cuerpo y los gestos envían mensajes sobre nuestro estatus, nuestro poder y sobre la pertenencia a un determinado grupo. La interacción *online* (al menos la más común basada en texto, como Facebook, Whatsapp) carece de esta información, pero esta pobreza de señales, sin embargo, funciona a la vez como limitación y como recurso. Es precisamente esta ausencia de información la que al tiempo que puede obstaculizar la confianza y el compromiso, puede facilitar una comunicación más igualitaria, menos jerárquica (Fuente et al., 2010).

McKenna, Green y Gleason (2001, citado en Fuente et al., 2010) señalan que la participación en la red social virtual tendría la ventaja de permitir crear nuevas formas de expresión en las que se pueden desarrollar vínculos con personas similares, permitiendo poner en contacto a usuarios que quizás puedan no sentirse implicados en las actividades sociales de su comunidad geográfica. Esta ventaja de las comunidades *online* se ha vinculado con la mejora de la autoestima social y la creación de vínculos sociales de confianza, todo parece indicar que las redes sociales *online* pueden suponer un recurso de apoyo social similar al de las redes presenciales.

### **4.3. Autoeficacia.**

#### **4.3.1. Principales conceptualizaciones de la autoeficacia.**

Albert Bandura planteó que la autoeficacia percibida actúa como un aspecto clave en la competencia humana, y determina en gran medida, las actividades que uno selecciona para realizar de una forma motivada, con esfuerzo y perseverancia sobre todo si hay adversidad y dificultades (Bandura, 1977).

Por lo que resulta de sumo interés verificar si la autoeficacia se ve de alguna forma afectada en aquellos niños y adolescentes que se han visto enfrentados a situaciones de maltrato escolar, ya sea como víctimas o agresores.

La autoeficacia en relación con dominios o aspectos concretos del comportamiento, presenta resultados mucho más consistentes y esto es así porque las creencias que el individuo tiene sobre su autoeficacia son específicas y difieren entre sí dependiendo de la actividad a las que se enfrenta (Bandura, 1997).

Generalmente, cuando se habla de autoeficacia, se hace en un sentido concreto, es decir, se hace referencia a la eficacia percibida en una situación específica, ya sea aprobar un examen en algún área del conocimiento, saber comportarse en una reunión social o saber enfrentar una interacción conflictiva con otra persona, mejorar de un problema de salud, competir con éxito en una confrontación deportiva.

Sin embargo, algunos autores consideran la autoeficacia en un sentido amplio, entendiendo esta autoeficacia general como la creencia de las personas de que sabrán enfrentar con éxito cualquier dificultad en la vida (Bandura, 1999; Sanjuán, Pérez, Bermúdez, 2000).

La autoeficacia suele confundirse con el autoconcepto, éste corresponde a un concepto global en el cual el sujeto otorga un juicio de valorización positiva a sus acciones en todos los ámbitos de su vida debido al conocimiento que tiene de sí mismo, las personas suelen incrementar su autoeficacia realizando actividades que le brinden sentimientos de valorización personal (Pajares, 1997 citado en Olaz, 2003).

La autoeficacia es parte del autoconcepto y se desarrollan como parte de un proceso individual que realiza toda persona en interacción con el entorno en el que se desempeña, y en el que pone en práctica sus habilidades y genera sus valoraciones respecto a su actuar (Avendaño y Barra, 2008).

La relevancia de hacer juicios de autoeficacia se debe a que influyen en la conducta de las personas por medio de múltiples vías, estas creencias en definitiva afectan la elección y el desarrollo de nuevas actividades, ya que las personas tienden a evitar aquellas acciones en las que creen que sus capacidades quedan sobrepasadas y sólo ejecutan aquellas en las que se sienten capaces de tener éxito.

Por otra parte, las creencias de autoeficacia determinan la energía y la tenacidad que se pondrá en la ejecución de tareas, sobre todo si las situaciones son adversas. Asimismo, intervienen en la conformación de los patrones de pensamientos de las personas y consecuentemente en sus sentimientos.

Por último, influyen en la organización de los recursos para la realización exitosa de tareas, determinando así el rendimiento de las personas (Bandura, 1997; García-Izquierdo y Ramos-Villagrasa, 2007).

Durante la etapa de desarrollo de la adolescencia, uno de los elementos más importantes para que este sea un proceso equilibrado es el autoconcepto, que se relaciona con el correcto funcionamiento personal y social (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008; Garaigordobil y Berruero, 2007, citados en Reigal, Videra, Martín, Juárez, 2013).

Este constructo hace referencia al conjunto de percepciones que una persona tiene de sí misma, generándose a partir de la experiencia y las interpretaciones que se hacen del contexto ambiental, de su entorno.

Se considera que el autoconcepto condiciona la conducta, puesto que aquellos que se sientan más competentes actuarán con mayor determinación y seguridad en diferentes tareas.

En esta etapa, cuando se tiene un autoconcepto negativo se pierde el sentido de la identidad propia, siendo más fácil caer en depresión, drogas o alcohol, acercándose a conductas más saludables cuando éste es positivo (Pastor, Balaguer, García, 2000 citado Reigal et al., 2013).

La expectativa de autoeficacia puede ejercer influencia tanto en los sentimientos como en pensamientos y acciones. Las personas con bajas expectativas de autoeficacia tienden a mostrar baja autoestima y sentimientos negativos sobre su capacidad (Sanjuán et al., 2000).

En cuanto a los pensamientos, la percepción de autoeficacia facilita las cogniciones referidas a las habilidades propias, actuando estos pensamientos como motivadores de la acción, por último, y por lo que respecta a la acción, las personas que se sienten eficaces eligen tareas más desafiantes, enfrentan los conflictos interpersonales, se ponen metas más altas y persisten más en sus propósitos (Sanjuán et al., 2000).

La autoeficacia ha sido estudiada desde dos perspectivas (Cid, Orellana, Barriga. 2010):

La autoeficacia específica, definida como la creencia sobre el nivel de competencia en situaciones particulares.

La autoeficacia general, que se refiere a la sensación de competencia total de la persona que la habilita para enfrentar nuevas tareas y hacer frente a una gran variedad de situaciones difíciles.

#### 4.3.2. Características de la autoeficacia.

Según Zeldin (2000, citado en Olaz, 2003) las creencias acerca de la propia eficacia juegan un importante rol mediacional, actuando a manera de filtro entre los logros anteriores o habilidades y la conducta posterior.

Las creencias que las personas tienen acerca de sus capacidades pueden ser un mejor predictor de la conducta posterior que su nivel de habilidad real, la autoeficacia afecta directamente las elecciones de actividades en las cuales se es más hábil y se tiende a rechazar aquellas en las cuales se considera incapaz. Las creencias de autoeficacia afectan también la conducta del individuo, influyendo en el esfuerzo que se aplica, la perseverancia ante los obstáculos con que se enfrenta, los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales que se experimenta.

Olaz (2003) plantea que las creencias de autoeficacia se ven influidas de cuatro formas diferentes:

- a) Logros de ejecución: los resultados en las actividades realizadas afectan de manera directa la percepción de la autoeficacia respecto de dicha tarea, si fue exitosa, se valora de forma positiva y si la tarea fue fracasada, la valoración de la autoeficacia es negativa.
- b) Experiencia vicaria: el modelaje de conductas realizadas exitosamente influye de forma positiva en el incremento la valoración positiva de la autoeficacia en dicha tarea.
- c) La persuasión verbal: el incentivo mediante expresiones de apoyo en personas con altos niveles de autoeficacia refuerza positivamente su conducta, de igual forma se puede afectar la autoeficacia si ésta no se encuentra consolidada, puede ser arma de doble filo.
- d) Estado fisiológico: las expresiones físicas de fatiga y dolor corporal se pueden interpretar de forma negativa respecto de la propia eficacia para cumplir con una tarea.

La forma como cada persona interprete cognitivamente estos cuatro factores determinará su calificación de nivel de autoeficacia en determinadas tareas, es así como para algunos un estado de ansiedad ante una tarea le permite concentrarse y sacarla adelante y con éxito, mientras que para otro puede ser un predictor de fracaso.

Para Lent, Brown y Hackett (1994, citado en Olaz, 2003) si una persona cree que le irá mal en una tarea, está influyendo directamente de forma negativa en su expectativa de autoeficacia; lo inverso también es correcto (Salanova, Cifre, Grau, Llorens y Martínez, 2005 citado en Maffei, Spontón, Castellano y Medrano, 2012).

Los principales recursos de información de eficacia con los que cuentan los niños son la familia, los pares y la escuela. Estos recursos van apareciendo uno tras otro en la vida de un individuo, contribuyendo al desarrollo de un adecuado o inadecuado sentido de autoeficacia y permitiendo la evolución desde el control externo hasta la autorregulación personal (Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, Rola, Rozsa y Bandura, 2001, en Avendaño y Barra, 2008).

La autoeficacia según lo planteado por Bandura (1999), ayuda a las personas a tener una mejor perspectiva de la vida en general, siendo un buen medio para enfrentar las vicisitudes cotidianas, una mejor forma de abordar los desafíos laborales y escolares, así como las enfermedades, en definitiva, si uno cree que lo hará en forma exitosa, tendrá un efecto poderoso en los resultados de estas actividades.

La autoeficacia se refiere a las propias creencias sobre la capacidad para aprender o rendir efectivamente, mientras que la eficacia autorreguladora hace referencia a las creencias sobre el empleo de procesos de aprendizaje autorregulado (Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005), tales como establecimiento de metas, autosupervisión, uso de estrategias, autoevaluación y autorreacciones.

Bandura (1997) advierte que “una cosa es poseer destrezas autorregulatorias, pero otra es ser capaz de mantenerlas en situaciones difíciles, cuando las actividades

poseen escaso atractivo o interés. Se requiere un sólido sentido de eficacia personal para controlar los obstáculos a los esfuerzos autorregulatorios.” (p. 231).

La autoeficacia es una creencia que permite mantener el interés y entusiasmo en tareas rutinarias, y se relaciona con las creencias autorregulatorias, usadas en los procesos de aprendizaje autorregulados que permite a los sujetos mantenerse motivados para alcanzar el logro de metas personales (Zimmerman, Kitsantas, y Campillo, 2005).

La autoeficacia no es la conducta, sino la confianza y la creencia en uno mismo de ser capaz de realizar un comportamiento específico para alcanzar los resultados determinados. De esta forma, si confiamos en nuestra capacidad para hacer algo, lo haremos y mantendremos el esfuerzo hasta conseguirlo. Por ejemplo, se ha encontrado que las personas con niveles más altos de autoeficacia suelen comprometerse en actividades que requieren un esfuerzo sostenido con mayor frecuencia que aquellas que tienen niveles más bajos de autoeficacia. (Fernández-Cabrera, Medina, Herrera, Rueda y Fernández del Olmo, 2011).

La mayoría de las investigaciones evidencian que la autoeficacia es un buen predictor del rendimiento académico. Los niños realizan inferencias acerca de su eficacia y los resultados probables que alcanzarán en diferentes actividades, dependiendo del apoyo o desaliento verbal que reciban (Pérez, Cupani y Ayllón, 2005).

La autoeficacia también corresponde al conjunto de creencias sobre la eficacia personal para manejar las demandas y desafíos del entorno, acá nos encontramos con dos tipos de expectativas: 1) expectativas de eficacia, o las opiniones que se tienen acerca de la capacidad para afrontar una determinada situación en forma eficaz, y 2) expectativas de resultado, o creencias sobre el accionar que determinará un resultado deseado (Godoy, López-Chicheri, Martínez, Gutiérrez y Vásquez, 2008).

La autoeficacia debe considerar la seguridad de poseer las habilidades requeridas para conseguir un meta, y la otra es estar seguro de que esas habilidades permitirán responder a las situaciones demandantes o estresantes de una forma competente (Godoy et al., 2008).

Los investigadores social-cognitivos, han demostrado que la confianza y seguridad que tienen los escolares en las habilidades que se requieren en una determinada área de conocimiento, predice de mejor forma el éxito posterior, que sus habilidades objetivas. Estas autopercepciones ayudan a los escolares a determinar que hacer con los conocimientos y habilidades que poseen (Pérez, Beltramino, y Cupani, 2003).

#### **4.3.3. Autoeficacia en diferentes contextos.**

La autoeficacia ha encontrado aplicaciones en el ámbito laboral ayudando a los trabajadores a enfrentar de forma adecuada conflictos laborales; las creencias de autoeficacia afectan las percepciones de control que los trabajadores poseen sobre su entorno de trabajo, disminuyendo el efecto de estresores laborales (Salanova, Grau y Martínez, 2005, citado en Maffei et al., 2012), y mantener elevadas creencias de autoeficacia profesional favorecen la dedicación y satisfacción de los trabajadores.

Las creencias de incapacidad laboral generarán estrés y muchas veces sentimientos depresivos. Por el contrario, el fortalecimiento de la autoeficacia laboral fomenta un espiral ascendente de satisfacción y rendimiento, que permite el desarrollo de los trabajadores y de la organización, esto se consigue mediante retroalimentación positiva, la subdivisión de metas de trabajo, el fortalecimiento de las redes sociales, la generación de pensamientos positivos, entre otros (Salanova, Bresó *et al.*, 2005, citado en Maffei et al., 2012; Meseguer, Soler y García-Izquierdo, 2014).

En relación al desempeño académico las investigaciones de Kumpulainen y colaboradores (1998), sostienen que los y las adolescentes con malas interacciones con

sus pares, tienden a manifestar autopercepciones negativas en competencia social y autoeficacia, y un deficiente aprendizaje de la motivación de la eficacia, así como la percepción de desamparo ante un medio que consideran agresivo.

En otro ámbito, no se han hallado relaciones significativas entre el género y la autoeficacia para la toma de decisiones vocacionales (Santana-Vega, García, Santana-Lorenzo, 2013).

Los estudiantes que creen en sus capacidades lógico-matemáticas y muestran preferencia por la docencia e interpretación de idiomas extranjeros obtienen un mejor desempeño académico (Cupani y Salazar, 2014; Pérez, Lescano, Heredia, Zalazar, Furlán, y Martínez, 2011).

La autoeficacia influye en la motivación académica de los alumnos, en las estrategias de autorregulación que utilizan en sus trabajos escolares y, en consecuencia, en el éxito académico que obtienen.

Los resultados indican que los alumnos con más fracaso escolar presentan una menor autoeficacia e utilidad percibida para autorregular el aprendizaje (Rosário, Lourenço, Paiva, Nuñez, González-Pienda, Valle, 2012). Se ha encontrado diferencias en autoeficacia en el rendimiento a favor de las mujeres (Carbonero, Martín-Antón, Román, y Reoyo, 2010).

La autoeficacia es específica, es decir atiende a áreas particulares, de esta forma la autoeficacia académica es entendida como aquella referida a tareas académicas. En general, cuando existen bajas percepciones de autoeficacia se duda de las propias capacidades y se generan sentimientos negativos, ansiedad, falta de control, desamparo y/o de depresión (Galicia-Moyeda, Sánchez y Robles, 2013; Pérez et al. 2011).

Las actividades/tareas de autoeficacia ejercen una función, en cuanto variables motivacionales, similar a un incentivo mediacional que incide directamente sobre el rendimiento académico e indirectamente sobre el aprendizaje.

Así, actividades que se derivan de este tipo de estrategias son aquellas relacionadas con la buena valoración que estos alumnos hacen de sí mismos como personas y como alumnos que aprenden. (Barca-Lozano, Almeida, Porto, Peralbo-Uzquiano, y Brenlla-Bianco, 2012).

Fortalecer la autoeficacia filial percibida del adolescente para hablar con sus padres sobre sus problemas personales, expresar sentimientos positivos y manejar reacciones emocionales negativas hacia sus padres, se espera que la autoeficacia filial juegue un papel fundamental en cuanto a propiciar comunicación abierta entre los adolescentes y sus padres, en prevenir el agravamiento de conflictos, en propiciar un monitoreo adecuado, promover patrones autorregulatorios en diferentes esferas, entre ellas la académica y, por último en encaminar a los adolescentes hacia una vida adulta satisfactoria (Galicia-Moyeda et al., 2013).

Tal como señala Bandura (2001, citado en Maffei et al., 2012) las creencias de autoeficacia no se mantendrán estables en diferentes circunstancias como los rasgos de personalidad, por el contrario, el alto valor predictivo y explicativo de este constructo se debe justamente a que se circunscribe a tareas y actividades específicas (Rey, Blasco y Borrás, 2000).

La autoeficacia es una de las variables que, de forma más consistente, ha mostrado una influencia clara sobre el comportamiento de los individuos y sobre sus capacidades de adaptación a las demandas vitales que influyen en el bienestar psicológico (Bandura, 1999; Rueda y Pérez-García, 2004).

Las personas con un elevado nivel de autoeficacia emplearán más estrategias de afrontamiento activo, centradas en la solución del problema, que las personas con su capacidad para manejar adecuadamente las demandas ambientales de su entorno, lo que hace que perciban las situaciones estresantes más como un reto que como una amenaza incontrolable.

La autoeficacia no sólo puede ser un escudo ante las exigencias ambientales minimizando el impacto de sus efectos negativos, sino que incluso puede aportar bienestar psicológico cuando se responde de manera adecuada a los requerimientos (Gismero, Bermejo, Prieto, Cagigal, García, y Hernández, 2012).

Aunque existe poca evidencia, se ha encontrado relación entre algunas prácticas familiares estimulantes y democráticas y el sentimiento de autoeficacia (Bandura, 2006; Schunk y Meece, 2006 citado en Reina, Oliva y Parra, 2010).

Bandura (1987, citado en Lugli, 2011) sostiene que una persona puede tener las destrezas necesarias para autorregular su comportamiento, pero si cree que no es capaz de aplicar las destrezas exitosamente, entonces probablemente no llevará a cabo el proceso de autorregulación.

La autoeficacia ha sido y sigue siendo una de las principales variables psicológicas en el estudio de la conducta emprendedora, tanto por su poder predictivo sobre la intención de crear una nueva empresa como por su capacidad para diferenciar entre emprendedores y no emprendedores (Moriano, Topa, Molero, Entenza, y Lévy-Mangin, 2012).

Frente a la sobrecarga de trabajo, quienes se perciben con elevada autoeficacia emplean en mayor medida la Planificación Racional y la Reinterpretación Positiva que los que se perciben poco autoeficaces.

Los profesores con baja percepción de eficacia emplean menos la Planificación Racional frente a situaciones de conflicto o ambigüedad de rol que los que tienen elevada percepción de eficacia (Gismero et al., 2012).

De acuerdo con Gismero y colaboradores, (2012) se tiene las siguientes formas de afrontamiento cognitivo:

- *Pasividad Pesimista*: tendencia a centrarse y a anticipar los aspectos negativos de las situaciones estresantes, maximizando su importancia, atribuyendo sus causas a factores externos y resignándose a ellos.

- *Autorreferencia Obsesiva*: implica procesos de pensamiento centrados en uno mismo, auto-culpabilizadores, negativistas y de corte obsesivo y perfeccionista.

- *Planificación Racional*: procesos de pensamiento centrados en la solución de problemas, definición del problema y de las metas a alcanzar, generar alternativas de solución y valoración de las mismas, planificación de la estrategia a llevar a cabo para solventarlo.

- *Reinterpretación Positiva*: se refiere a pensamientos positivos que tratan de reconvertir una situación difícil o generadora de estrés en algo mucho menos grave o preocupante y de lo que se puede extraer algún aspecto positivo o beneficioso.

- *Escape Cognitivo*: se refiere a intentos de evasión cognitiva de la situación de estrés.

Los profesores con baja percepción de autoeficacia frente a los problemas de conducta de los alumnos utilizan más la Pasividad Pesimista y el Escape Cognitivo y menos la Planificación Racional que los que se perciben con elevada autoeficacia (Gismero et al., 2012)

Las creencias de autoeficacia autorregulatoria son claves para comprender la competencia emocional de las personas y el éxito en las relaciones interpersonales, las creencias de un individuo sobre su autoeficacia social favorecen la conexión social, la amistad, la cooperación y la conducta prosocial.

La autoeficacia autorregulatoria se encuentra directamente relacionada con la conducta antisocial, de tal modo que a menor autoeficacia, mayor agresividad y mayor conducta antisocial, por lo que aquí podemos encontrar una relación directa con las situaciones de maltrato escolar (Bandura, 2006, citado en Gutiérrez, Escartí, Pascual, 2011).





## **SEGUNDA PARTE**

### **MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN**



## **CAPITULO V**

### **PROBLEMA, OBJETIVOS, HIPÓTESIS, DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**



## CAPITULO V

### Problema, objetivos, hipótesis, diseño de investigación

#### Introducción.

En este capítulo se presentan los elementos referidos a la metodología empleada en esta investigación, se establece el problema de investigación, los objetivos, las hipótesis, las variables estudiadas, la muestra seleccionada, los instrumentos utilizados y el procedimiento empleado.

#### 5. Aspectos metodológicos.

##### 5.1. Alcances de la investigación.

Cuando hablamos de maltrato escolar se entiende que es una interacción dañina que se produce entre los escolares dentro del sistema escolar y como tal éste se ve alterado, y los involucrados son los que más resienten esta situación, acá encontramos a los agresores y víctimas de dicha situación, por lo que además de conocer cuál es su percepción respecto de esta realidad, resultará interesante verificar sus niveles de autoestima, su percepción respecto del apoyo social con que cuentan para desarrollar su vida, y también por otra parte se conocerá sus niveles de percepción de autoeficacia para enfrentar situaciones problemáticas.

Si bien la violencia entre escolares tiene una aparición muy anterior al surgimiento de los primeros estudios, ya que ésta podría ser considerada en parte un aspecto de la interacción normal en el desarrollo de los niños y adolescentes en su proceso de convertirse en adultos y en la definición de su identidad personal, es en los últimos años que ha tomado connotaciones mediáticas a partir de la divulgación y cobertura que entregan los medios de comunicación social, y también por la cobertura que dan los propios alumnos involucrados en estos hechos a través de las redes sociales en Internet.

Lo anteriormente planteado hace necesario conocer la opinión de los propios actores de estos sucesos, víctimas, agresores y observadores a través de la percepción que tiene éstos en relación a los siguientes aspectos, que constituirán el cuerpo de la investigación.

Aspectos que se verificarán:

- Formas de maltrato.
- Tipos de maltratos utilizados.
- Lugares donde se realiza el maltrato.
- Razones por las que se maltrata.
- Frecuencia del maltrato.
- Uso de redes sociales en internet

Además se verificará la existencia de relación entre las variables “Autoestima”, “Apoyo de Social” y “Autoeficacia”, para lo cual se utilizará una muestra de escolares que previamente han sido diferenciados entre agresores y víctimas por sus profesores, quienes son los que están en contacto directo con ellos y tienen la misión de educarlos y encauzarlos en sus interacciones sociales en el aula y sus alrededores. Se analizará las relaciones propuestas en las variables en estudio, según la clasificación de acuerdo al rol asumidos en las situaciones de maltrato y segmentados por edad y género.

De acuerdo a lo anterior, surgen las siguientes preguntas que guiarán el presente estudio:

- 1.- ¿Cuáles son las formas de maltrato más frecuente que se presentan en el colegio?
- 2.- ¿En su rol de escolar ha sido maltratado por algún/os compañeros?
- 3.- ¿En qué espacios físicos del colegio han sufrido maltratos?
- 4.- ¿Conocen los escolares las razones por las que se ejerce maltrato entre ellos?

5.- ¿Cuál es la frecuencia de ocurrencia del maltrato entre escolares?

6.- ¿Conocen los escolares factores en el medio social que propicien las situaciones de maltrato?

7.- ¿Existen diferencias según género de los escolares en el maltrato percibido?

8.- ¿Existen diferencias significativas en los niveles de autoestima que presentan escolares que ejercen maltrato, en relación al rol asumido en el maltrato?

9.- ¿Existen diferencias significativas en los niveles de autoestima según género entre los escolares que ejercen maltrato y quienes son víctimas?

10.- ¿Existen diferencias significativas en los niveles de autoestima según la edad de los escolares que ejercen maltrato y quienes son víctimas?

11.- ¿Existen diferencias significativas en los niveles de apoyo social que presentan escolares que ejercen maltrato, en relación al rol asumido en el maltrato?

12.- ¿Existen diferencias significativas en los niveles de apoyo social según género de los escolares que ejercen maltrato y quienes son víctimas?

13.- ¿Existen diferencias significativas en los niveles de apoyo social según la edad de los escolares que ejercen maltrato y quienes son víctimas?

14.- ¿Existen diferencias significativas en los niveles de autoeficacia que presentan escolares que ejercen maltrato, en relación al rol asumido en el maltrato?

15.- ¿Existen diferencias significativas en los niveles de autoeficacia según género de los escolares que ejercen maltrato y quienes son víctimas?

16.- ¿Existen diferencias significativas en los niveles de autoeficacia según la edad de los escolares que ejercen maltrato y quienes son víctimas?

17.- ¿Existen correlaciones significativas entre autoestima, apoyo social y autoeficacia en los escolares agresores y víctimas según género y edad?

## **5.2. Objetivos.**

### **5.2.1. Objetivos Generales.**

1. Comprender la percepción del maltrato escolar que poseen escolares de enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile, de edades entre 12 y 19 años, de ambos sexos.
2. Indagar acerca de los niveles de autoestima, apoyo social y autoeficacia que presentan escolares de enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile, de edades entre 12 y 19 años, de ambos sexos, clasificados por sus profesores en agresores y víctimas.

### **5.2.2. Objetivos Específicos.**

1. Identificar las formas de maltrato que perciben los escolares de enseñanza básica y de enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile, de edades entre 12 y 19 años, de ambos sexos.
2. Identificar las razones por las cuáles creen los escolares que se produce el maltrato, en escolares de enseñanza básica y de enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile, de edades entre 12 y 19 años, de ambos sexos.

3. Especificar la frecuencia de ocurrencia de maltrato que presentan escolares de enseñanza básica y de enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile, de edades entre 12 y 19 años, de ambos sexos.
4. Identificar quién o quiénes podrían solucionar o detener las situaciones de maltrato, según la percepción de los escolares de enseñanza básica y de enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile, de edades entre 12 y 19 años de ambos sexos.
5. Detallar los eventos sociales que ejercerían influencia en las conductas de maltrato, según la percepción de los escolares de enseñanza básica y de enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile, de edades entre 12 y 19 años de ambos sexos.
6. Describir los factores de contexto iniciadores y mantenedores del maltrato, que perciben los escolares que asumen el rol de víctimas, que cursan enseñanza básica y enseñanza media en colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile, de edades entre 12 y 19 años, de ambos sexos.
7. Describir los factores de contexto iniciadores y mantenedores del maltrato, que perciben los escolares que asumen el rol de agresores, que cursan enseñanza básica y enseñanza media en colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile, de edades entre 12 y 19 años, de ambos sexos.
8. Determinar niveles de autoestima en escolares agresores y víctimas de enseñanza básica y de enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile, de edades entre 12 y 19 años, de ambos sexos.
9. Determinar niveles de apoyo social percibido por escolares agresores y víctimas de enseñanza básica y de enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile, de edades entre 12 y 19 años, de ambos sexos.

10. Determinar niveles de autoeficacia en escolares agresores, víctimas de enseñanza básica y de enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile, de edades entre 12 y 19 años, de ambos sexos.

11. Determinar el grado de relación existente entre autoestima, apoyo social y auto eficacia en escolares agresores y víctimas de enseñanza básica y de enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile, de edades entre 12 y 19 años, de ambos sexos.

En esta investigación se pretende verificar las siguientes hipótesis:

### **5.3. Hipótesis**

**H1.** Los escolares de enseñanza básica y de enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile, de edades entre 12 y 19 años de ambos sexos, ejercen maltrato entre ellos dentro de sus aulas, influidos por factores sociales como el mayor acceso a las redes sociales en internet, donde pueden visualizarse y de cierta forma salir del anonimato.

**H2.** Los escolares que son víctimas de maltrato escolar presentan menores niveles de autoestima que sus agresores, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile, de edades entre 12 y 19 años de ambos sexos.

**H3.** Existen diferencias significativas en los niveles de autoestima, al diferenciar por sexo en escolares víctimas y agresores que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile

**H4.** Existen diferencias significativas en los niveles de autoestima, al diferenciar por rango de edad en escolares víctimas y agresores que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H5.** Los escolares que son víctimas de maltrato escolar presentan menores niveles de apoyo social que sus agresores, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile, de edades entre 12 y 19 años de ambos sexos

**H6.** Existen diferencias significativas en los niveles de apoyo social al diferenciar por sexo en escolares víctimas y agresores que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile

**H7.** Existen diferencias significativas en los niveles de apoyo social al diferenciar por rango de edad en escolares víctimas y agresores que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile

**H8.** Los escolares que son víctimas de maltrato escolar presentan menores niveles de autoeficacia que sus agresores, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile, de edades entre 12 y 19 años de ambos sexos

**H9.** Existen diferencias significativas en los niveles de autoeficacia, al diferenciar por sexo en escolares víctimas y agresores que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile

**H10.** Existen diferencias significativas en los niveles de autoeficacia, al diferenciar por rango de edad en escolares víctimas y agresores que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile

**H11.** Existen diferencias significativas en los niveles de autoestima, apoyo social y auto eficacia al diferenciar por rol asumido en el maltrato, en escolares que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile, de edades entre 12 y 19 años de ambos sexos.

**H12.** Existe una relación significativa entre el nivel de autoeficacia y apoyo social en escolares que asumen el rol de agresores, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H13.** Existe una relación significativa entre el nivel de autoestima y autoeficacia en escolares que asumen el rol de agresores, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H14.** Existe una relación significativa entre el nivel de autoestima y apoyo social en escolares que asumen el rol de agresores, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H15.** Existe una relación significativa entre el nivel de autoeficacia y apoyo social en escolares que asumen el rol de víctimas, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H16.** Existe una relación significativa entre el nivel de autoestima y apoyo social en escolares que asumen el rol de víctimas, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H17.** Existe una relación significativa entre el nivel de autoestima y autoeficacia en escolares que asumen el rol de víctimas,, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H18.** Existe una relación significativa entre el nivel de autoeficacia y apoyo social en escolares que asumen el rol de agresores de género masculino, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H19.** Existe una relación significativa entre el nivel de autoestima y autoeficacia en escolares que asumen el rol de agresores de género masculino, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H20.** Existe una relación significativa entre el nivel de autoestima y apoyo social en escolares que asumen el rol de agresores de género masculino, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H21.** Existe una relación significativa entre el nivel de autoeficacia y apoyo social en escolares que asumen el rol de agresores de género femenino, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H22.** Existe una relación significativa entre el nivel de autoestima y autoeficacia en escolares que asumen el rol de agresores de género femenino, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H23.** Existe una relación significativa entre el nivel de autoestima y apoyo social en escolares que asumen el rol de agresores de género femenino, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H24.** Existen una relación significativa entre el nivel de autoeficacia y apoyo social en escolares que asumen el rol de víctimas de género masculino, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H25.** Existen una relación significativa entre el nivel de autoestima y autoeficacia en escolares que asumen el rol de víctimas de género masculino, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H26.** Existen una relación significativa entre el nivel de autoestima y apoyo social en escolares que asumen el rol de víctimas de género masculino, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H27.** Existen una relación significativa entre el nivel de autoeficacia y apoyo social en escolares que asumen el rol de víctimas de género femenino, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H28.** Existen una relación significativa entre el nivel de autoestima y autoeficacia en escolares que asumen el rol de víctimas de género femenino, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H29.** Existen una relación significativa entre el nivel de autoestima y apoyo social en escolares que asumen el rol de víctimas de género femenino, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H30.** Existe una relación significativa entre el nivel de autoeficacia y apoyo social en escolares que asumen el rol de agresores entre 12-13 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H31.** Existe una relación significativa entre el nivel de autoestima y autoeficacia en escolares que asumen el rol de agresores entre 12-13 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H32.** Existe una relación significativa entre el nivel de autoestima y apoyo social en escolares que asumen el rol de agresores entre 12-13 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H33.** Existen una relación significativa entre el nivel de autoeficacia y apoyo social en escolares que asumen el rol de agresores entre 14-15 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H34.** Existe una relación significativa entre el nivel de autoestima y apoyo social en escolares que asumen el rol de agresores entre 14-15 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H35.** Existen una relación significativa entre el nivel de autoestima y autoeficacia en escolares que asumen el rol de agresores entre 14-15 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H36.** Existe una relación significativa entre el nivel de autoestima y apoyo social en escolares que asumen el rol de agresores entre 16-17 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H37.** Existen una relación significativa entre el nivel de autoestima y autoeficacia en escolares que asumen el rol de agresores entre 16-17 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H38.** Existen una relación significativa entre el nivel de autoeficacia y apoyo social en escolares que asumen el rol de agresores entre 16-17 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H39.** Existen una relación significativa entre el nivel de autoeficacia y apoyo social en escolares que asumen el rol de agresores entre 18-19 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H40.** Existe una relación significativa entre el nivel de autoestima y apoyo social en escolares que asumen el rol de agresores entre 18-19 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H41.** Existen una relación significativa entre el nivel de autoestima y autoeficacia en escolares que asumen el rol de agresores entre 18-19 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H42.** Existen una relación significativa entre el nivel de autoeficacia y apoyo social en escolares que asumen el rol de víctimas entre 12-13 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H43.** Existe una relación significativa entre el nivel de autoestima y apoyo social en escolares que asumen el rol de víctimas entre 12-13 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H44.** Existen una relación significativa entre el nivel de autoestima y autoeficacia en escolares que asumen el rol de víctimas entre 12-13 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H45.** Existen una relación significativa entre el nivel de autoeficacia y apoyo social en escolares que asumen el rol de víctimas entre 14-15 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H46.** Existe una relación significativa entre el nivel de autoestima y apoyo social en escolares que asumen el rol de víctimas entre 14-15 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H47.** Existen una relación significativa entre el nivel de autoestima y autoeficacia en escolares que asumen el rol de víctimas entre 14-15 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H48.** Existen una relación significativa entre el nivel de autoeficacia y apoyo social en escolares que asumen el rol de víctimas entre 16-17 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H49.** Existe una relación significativa entre el nivel de autoestima y apoyo social en escolares que asumen el rol de víctimas entre 16-17 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H50.** Existen una relación significativa entre el nivel de autoestima y autoeficacia en escolares que asumen el rol de víctimas entre 16-17 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H51.** Existen una relación significativa entre el nivel de autoeficacia y apoyo social en escolares que asumen el rol de agresores entre 18-19 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H52.** Existe una relación significativa entre el nivel de autoestima y apoyo social en escolares que asumen el rol de agresores entre 18-19 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

**H53.** Existen una relación significativa entre el nivel de autoestima y autoeficacia en escolares que asumen el rol de víctimas entre 18-19 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

#### **5.4. Diseño metodológico de la investigación.**

La presente investigación corresponde a un estudio descriptivo correlacional, donde se verificarán las percepciones del maltrato y su relación con la autoestima, apoyo social y autoeficacia en los escolares que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile, de edades entre 12 y 19 años de ambos sexos.

El diseño corresponde a uno de tipo no experimental, ex post facto, sólo se medirán mediante cuestionarios, las percepciones de escolares que han vivenciado situaciones de maltrato en sus colegios.

#### **5.5. Descripción de la muestra.**

Hubo dificultades enormes en obtener la muestra dado que no es fácil que un colegio esté dispuesto a reconocer la existencia de maltrato en sus aulas, por lo que habitualmente niegan su colaboración. Esto obligó a realizar un muestreo no probabilístico por conveniencia, lo cual significó dos instancias de medición, la primera para la medición de maltrato escolar participó un total de 413 niños y adolescentes, de cinco colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar. La segunda medición efectuada para medir las variables Autoestima, Apoyo Social y

Autoeficacia, fue más compleja, ya que la muestra en este caso se requería exclusivamente escolares que fuesen clasificados como agresores y víctimas por sus profesores, en este caso hubo que recurrir a 12 colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar que prestaron colaboración con las mediciones.

Las muestras no probabilísticas para el “Cuestionario de preconcepciones de maltrato” se desglosaron de la siguiente forma.

**Por rangos de edades**

12-13	14-15	16-17	18-19
183	111	99	20

**Por género**

Mujer	Hombre
203	210

La muestra no probabilística para el estudio la aplicación el “Cuestionario AAA” (Autoestima, Apoyo Social y Autoeficacia) fue la siguiente:

**Por género**

Mujer	Hombre
123	153

**Por rangos de edades**

12-13	14-15	16-17	18-19
86	97	79	14

**Por Rol en el Maltrato**

Agresor	Víctima
158	118

## 5.6. Procedimiento.

Para realizar este estudio hubo tres instancias de aplicación de instrumentos: 1) aplicación de instrumento de preconcepciones de maltrato, 2) estudio psicométrico de cuestionario AAA, 3) aplicación versión definitiva cuestionario AAA.

Hubo dificultades aún mayores al momento de aplicar los instrumentos de medición, ya que hubo colegios que simplemente se negaron a participar, por lo que se preparó una breve presentación con los objetivos de la investigación, los conceptos teóricos en que se fundamentaba, y se mostraron los cuestionarios que se administrarían al alumnado del colegio a los Directores de algunos colegios que lo solicitaron previamente, especificando además el aporte que se solicitaba del colegio, después de recorrer por una docena de colegios se pudo aplicar en cinco colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar.

Una vez que el proyecto de aplicación de instrumentos era aprobado, se solicitaba la autorización y consentimiento de los padres para la participación de sus hijos e hijas. Se les explicó el objetivo del estudio, asegurándoles el carácter anónimo y confidencial de la información allí contenida y el carácter voluntario de su participación, esto se hacía mediante la firma de una carta de consentimiento informado. Los mismos colegios, asesorados por el investigador, gestionaron el consentimiento para la participación de los escolares que formaron parte del estudio. Los estudiantes además dieron su consentimiento verbal para formar parte del estudio.

La Dirección de cada colegio organizó las fechas y horarios para la administración de cuestionarios de forma que ésta pudiera llevarse a cabo en una única jornada escolar. Esta fase de la investigación se realizó durante el año escolar 2015, y abarcó un periodo de 3 meses, abril-junio.

La administración de los cuestionarios no excedía los 40 minutos, lo que permitió que se realizara durante una sesión de clases. Los cuestionarios se aplicaron de forma colectiva en cada uno de los niveles educativos y se llevó a cabo por el investigador con la ayuda de un representante del colegio, el cual fue entrenado previamente.

Las condiciones en que se realizó la recolección de los datos fueron idénticas para los diferentes colegios donde se aplicó los cuestionarios. Antes de entregarles el cuestionario se les explicaba a los alumnos la importancia de su ayuda para la realización de esta investigación, y se les informaba que el objetivo del estudio era comprender mejor el tipo de relaciones que mantenían con sus compañeros dentro del colegio, así como conocer sus opiniones sobre diferentes temas relacionados con ellos mismos. Se insistía en que no se encontraban ante un examen, sino ante un cuestionario de carácter anónimo con el que se obtendría su opinión personal sobre distintos temas, por lo que se garantizaba su confidencialidad y se les pedía sinceridad al momento de responder.

Una vez entregado el cuestionario y las hojas de respuesta, se daban las instrucciones, atendiendo a las dudas que surgieran de forma individual.

Finalizada la aplicación se recogían los cuestionarios y hojas de respuesta y se metían en un sobre en blanco en el que tan sólo figuraba el nivel educativo en que se había administrado, mostrando así que la información que se recogía era confidencial.

La etapa más compleja fue la aplicación del Cuestionario AAA, fundamentalmente cuando se solicitaba a los profesores que identificaran a los escolares que eran víctimas y agresores dentro de los niños y niñas que respondían el cuestionario, el cual se aplicaba al curso completo, hubo muchos colegios que negaron su participación bajo la condición solicitada, por lo que resultó muy difícil obtener un número significativo de participantes, se debió recurrir a quince colegios subvencionados para obtener el número definitivo de participantes en que estuviesen identificados los escolares por el rol ejercido en la situación de maltrato escolar. Luego con todos estos escolares se repetía el mismo proceso de autorización y consentimiento por parte de sus padres y el compromiso de la mantención del anonimato y confidencialidad de la información de éstos niños y jóvenes.

Una vez aplicado los cuestionarios, se excluyeron del análisis aquellos cuestionarios que: (a) omitían datos de edad y/o sexo; (b) tenían dos o más omisiones, considerándose también como omisión dos o más alternativas marcadas en un ítem; y (c) tuvieran patrones inusuales de respuesta, como elegir la misma alternativa en casi todos los ítems. Esto significó excluir 25 cuestionarios.

## **5.7. Descripción de las pruebas estadísticas aplicadas.**

El análisis estadístico de los datos incluyó la realización de tablas de frecuencias y gráficos, cálculos de medidas de tendencia central y de variabilidad, así como medidas de asimetría de las distribuciones. El análisis de la significación de algunos resultados implicó previamente verificar la normalidad de las distribuciones, mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov y dado que ninguna variable presentó una distribución normal en la población, se trabajó con estadística no paramétrica empleando las pruebas U de Mann-Whitney o de Kruskal-Wallis según la situación. Se empleó el software SPSS 19.0

## **5.8. Variables de la investigación.**

### **5.8.1. Maltrato Escolar**

Es una forma de intimidación y amedrentamiento de índole física o psicológica que ocurre en el entorno escolar con o sin motivación aparente, de forma presencial o virtual y que causa daño físico o psicológico en quién o quienes la padece(n) y es repetitivo en el tiempo. (Olwues, 1993).

### **5.8.2. Autoestima**

Rosenberg, entiende la autoestima como un sentimiento hacia uno mismo, que puede ser positivo o negativo, el cual se construye por medio de una evaluación de las propias características. (Rosenberg, 1965).

### **5.8.3. Autoeficacia**

Bandura, definió la percepción de autoeficacia como los juicios de cada persona sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado (Bandura, 1977).

### **5.8.4. Apoyo Social**

El apoyo social es una transacción interpersonal de ayuda que se produce entre las fuentes de apoyo y el receptor de la ayuda, que puede involucrar emociones, ayuda material e información y que se da en un contexto determinado, familiar, escolar u otro (Hombrados et al., 2013).

## **5.9. Instrumentos de medición.**

### **5.9.1. “Cuestionario sobre preconcepciones de intimidación y maltrato entre iguales”.**

Las evidencias y datos respecto de la percepción del maltrato escolar se obtuvieron a partir de la aplicación de un instrumento desarrollado y adaptado de Ortega, Mora-Merchán (1997), en el cual se adicionaron ítems relativos a empleo de medios tecnológicos como forma de ejercer violencia en forma virtuales un instrumento tipo escala Likert, con opciones de respuesta cerradas.

### **5.9.2. “Escala de Autoeficacia General”**

La escala está conformada por un factor único de 10 ítems. El formato de respuesta es auto aplicado. Cada ítem evalúa la autoeficacia de la persona para enfrentar situaciones difíciles. La escala ofrece 4 alternativas donde 1= incorrecto y 4= cierto. El puntaje total se obtiene de la sumatoria de los puntajes dados a cada ítem. A mayor puntaje mayor autoeficacia general percibida. Cid, Orellana y Barriga (2010)

evalúan las propiedades psicométricas de la escala en Chile en una muestra de adolescentes y adultos y concluyen que la escala posee adecuada consistencia interna y validez convergente (relaciones directas con autoestima y salud percibida).

### **5.9.3. “Escala de Autoestima de Rosenberg”**

La escala que consta de 10 afirmaciones de los sentimientos que tiene una persona sobre sí misma, 5 direccionadas positivamente y 5 direccionadas negativamente. La graduación de respuestas tiene 4 puntos (1 = muy en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = de acuerdo y 4 = muy de acuerdo) y se asigna el puntaje inverso a las afirmaciones direccionadas negativamente. Los valores fluctúan entre 10 (baja autoestima) y 40 (alta autoestima), (Rojas-Barahona, et al., 2009).

### **5.9.4. “Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido”**

Esta escala posee 12 ítems divididos en tres factores: Apoyo de amigos (4 ítems), apoyo de la familia (4 ítems) y apoyo de una figura significativa (4 ítems). El formato de respuestas varía entre 1 = muy en desacuerdo y 4 = muy de acuerdo. El puntaje de cada sub-escala se obtiene de la sumatoria de sus respuestas (a mayor puntuación mayor apoyo percibido). La escala ha sido utilizada con adolescentes (entre 11 y 18 años), mostrando validez factorial (que confirma la estructura de tres factores) y validez convergente (relaciones directas y significativas con una medida de apoyo familiar). Se utilizará la versión traducida para Chile (Arechabala y Miranda, 2002).

### 5.10. Criterios de calidad de los instrumentos

Con los tres instrumentos enunciados se hizo una nueva versión y adaptación que implicó refundirlos en uno sólo que se denominó Cuestionario AAA, el cual fue sometido a validación por criterio de cinco jueces expertos, quienes sugirieron dejar cada variable con 10 ítems y cada una de ellas con cinco opciones de respuesta desde 1 = muy en desacuerdo hasta 5 = muy de acuerdo.

Se hizo una modificación en las opciones de respuesta dejándolo con número impar de opciones acogiendo, lo que plantean Vélez y Ashworth (2007) en relación a la importancia de utilizar el ítem intermedio. Se realizó una aplicación piloto con 167 escolares en la cual se determinó la confiabilidad con alfa de Cronbach del Cuestionario AAA, logrando una confiabilidad de 0,912.

En la siguiente tabla se muestran los resultados para los componentes aislados de cada variable y el Cuestionario integrado AAA.

	Cuestionario AAA	Autoestima	Apoyo Social	Autoeficacia
Alfa de Cronbach	0,912	0,856	0,836	0,803

En todos los casos, si se eliminaba cualquier ítem la confiabilidad disminuía su valor, para las cuatro mediciones realizadas, esto quiere decir que todos los ítems hacen un importante aporte al resultado final de la confiabilidad del instrumento.





## CAPITULO VI

### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS



## CAPITULO VI

### Análisis e interpretación de los resultados

#### **Introducción.**

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados obtenidos de la aplicación de los dos cuestionarios. El cuestionario de preconcepciones de maltrato fue respondido por 413 escolares; y el cuestionario AAA fue respondido por 276 escolares clasificados en agresores y víctimas.

Se efectúan análisis diferenciados por categorías de edades y por género en los resultados de ambos cuestionarios.

#### **6. Resultados generales.**

##### **6.1. Cuestionario de preconcepciones de maltrato en el colegio.**

Para la medición de la percepción de maltrato entre escolares se utilizó una muestra de 413 escolares entre 12 y 19 años, todos provenientes de colegios subvencionados, es decir, un porcentaje es pagado por la familia cuyo costo es variable y arbitrario de un colegio a otro y el otro porcentaje es aportado por el Estado.

Se midieron escolares que cursaban desde 7° y 8° básico, y entre 1° y 4° año de enseñanza media. En este estudio se consideró la edad del escolar y no el curso en que se encontraba. Para obtener la muestra se recurrió a los colegios que estuvieron dispuestos a colaborar y finalmente participaron 5 colegios de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

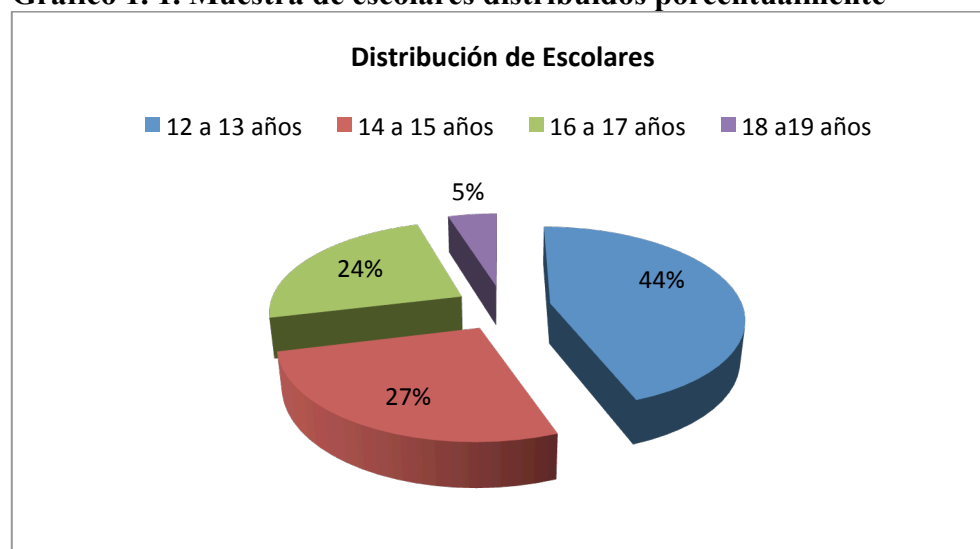
En la siguiente tabla se muestra la edad de los participantes divididos arbitrariamente en categorías, obteniéndose la mayor participación en edades menores, también se puede destacar que 20 escolares tiene entre 18 y 19 años, correspondientes a quienes han repetido uno o dos años en su etapa escolar.

La numeración en tablas y gráficos sigue la siguiente lógica: primer dígito señala el tema general abordado, segundo dígito un sub tema dentro del cuestionario, tercer dígito corresponde al tipo de muestra y cuarto dígito es el número correlativo de la tabla o gráfico.

**Tabla 1. 1. Muestra de escolares distribuidos en rango de edades**

EDAD EN CATEGORIAS		
	Frecuencia	Porcentaje
<b>12 a 13 años</b>	183	44,3
<b>14 a 15 años</b>	111	26,9
<b>16 a 17 años</b>	99	24,0
<b>18 a19 años</b>	20	4,8
<b>Total</b>	413	100,0

**Gráfico 1. 1. Muestra de escolares distribuidos porcentualmente**



## 6.1.1. Percepción General de Maltrato según Edad.

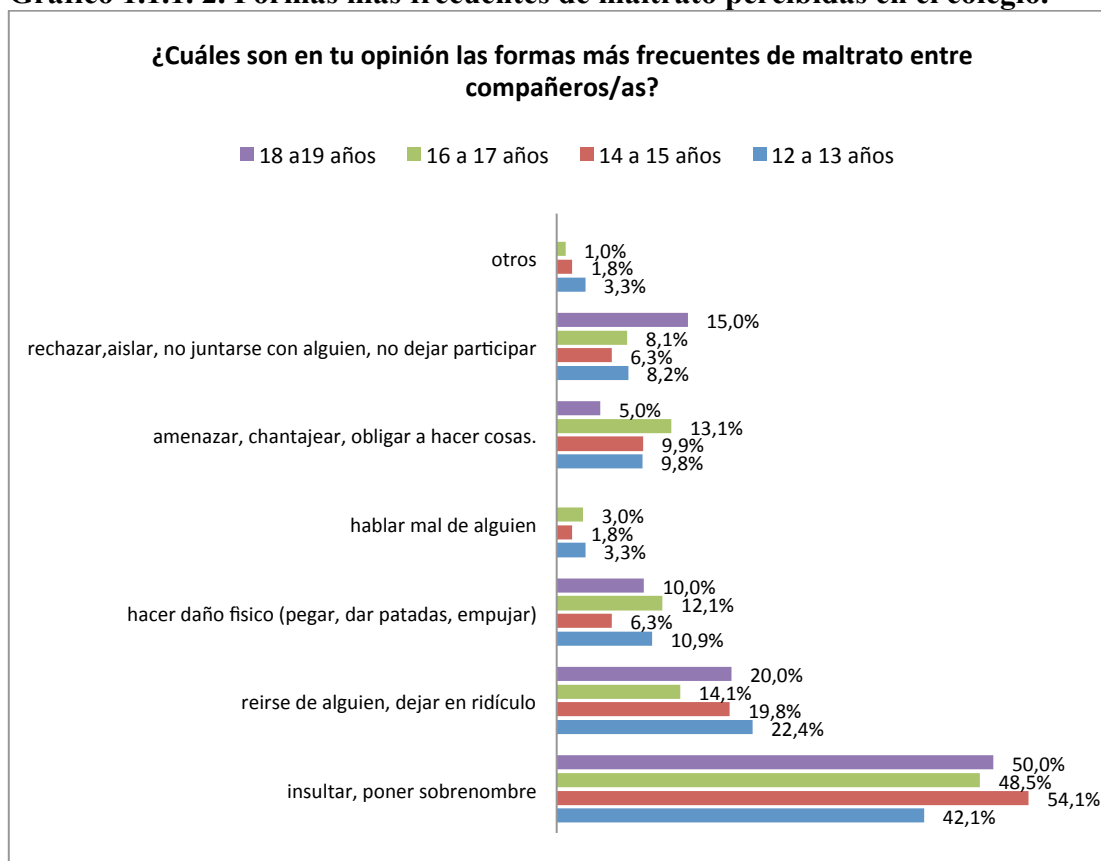
### 6.1.1.1. Formas de maltrato percibido.

En todas las categorías de edades, el insulto y poner sobrenombres se percibe como la acción de mayor recurrencia entre los escolares de todos los niveles de escolarización. Le siguen en ese orden “reírse y dejar en ridículo”; respecto a las otras opciones de maltrato entre escolares, se percibe que “causar daño físico mediante golpes” es más frecuente entre los 12-13 años. La “amenaza y chantaje” se aprecia en mayor porcentaje entre los 16-17 años, y el “rechazo y aislamiento” se presenta entre los escolares de mayor edad 18-19 años. No existiendo en general diferencias estadísticamente significativas entre las diferentes categorías de edades. Cómo se aprecia en la siguiente tabla y gráfico.

**Tabla 1.1.1. 2. Formas más frecuentes de maltrato percibidas en el colegio.**

	EDAD EN CATEGORIAS			
	12 a 13 años	14 a 15 años	16 a 17 años	18 a 19 años
insultar, poner sobrenombre	42,1%	54,1%	48,5%	50,0%
reírse de alguien, dejar en ridículo	22,4%	19,8%	14,1%	20,0%
hacer daño físico (pegar, dar patadas, empujar)	10,9%	6,3%	12,1%	10,0%
hablar mal de alguien	3,3%	1,8%	3,0%	
amenazar, chantajear, obligar a hacer cosas.	9,8%	9,9%	13,1%	5,0%
rechazar, aislar, no juntarse con alguien, no dejar participar	8,2%	6,3%	8,1%	15,0%
Otros	3,3%	1,8%	1,0%	
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Gráfico 1.1.1. 2. Formas más frecuentes de maltrato percibidas en el colegio.**



**Pruebas de chi-cuadrado  $\chi^2$**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,845	18	0,801
Razón de verosimilitudes	14,018	18	0,728
Asociación lineal por lineal	0,359	1	0,549
N de casos válidos	413		

(p>0.05)

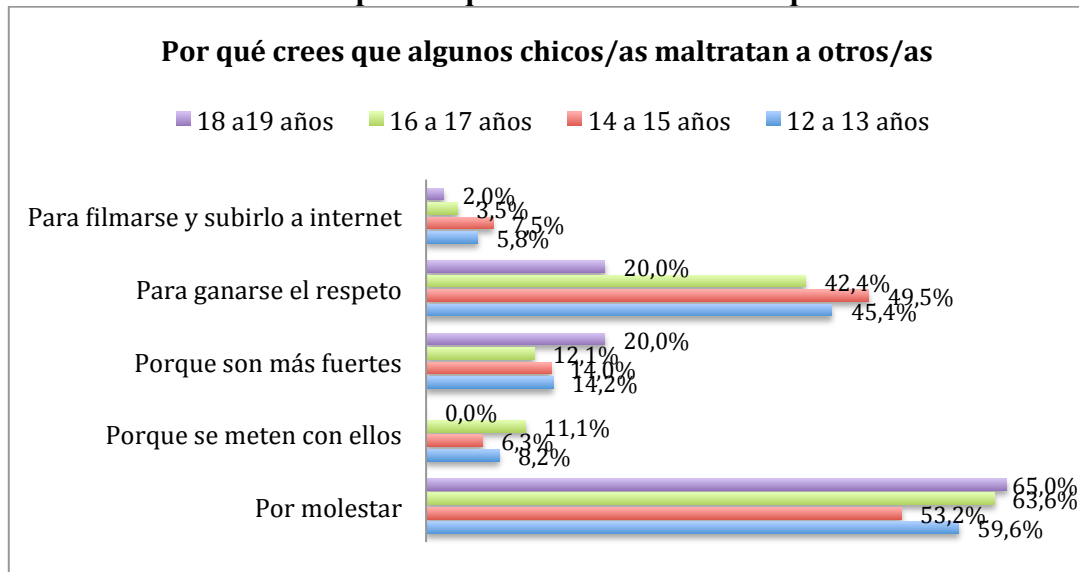
### 6.1.1.2. Percepción de la razón por la que se maltrata.

La percepción general respecto de las razones por las que creen los escolares que se ejerce maltrato entre ellos, en primer lugar para “molestar” al otro se presenta en porcentajes altos, entre 53,2% y 65%, siendo esta opción por lejos la que más se presenta entre los 18 y 19 años; la otra opción que se presenta en alto porcentaje es “para ganarse el respeto de los compañeros”, entre 20% y 49,5%, sobretodo entre 14 y 15 años y entre 12 y 13 años; el aspecto físico “porque son más fuertes”, se presenta entre 12,1% y 20%, siendo el valor más alto entre los escolares de 18 y 19 años; la opción “porque se meten con ellos” se encuentra entre 6,3% y 11,1%, en los escolares de mayor edad esta opción se presenta en un 0%; y para “filmarse y subir a internet” se presenta entre un 2% y 7,5%, siendo el valor más alto entre los escolares de 14 y 15 años. Cómo e puede observar en tabla y gráfico siguientes.

**Tabla 1.1.1. 3. Razones por las que los escolares creen que se maltrata.**

	12-13 años	14-15 años	16-17 años	18-19 años
Por molestar	59,6%	53,2%	63,6%	65,0%
Porque se meten con ellos	8,2%	6,3%	11,1%	0,0%
Porque son más fuertes	14,2%	14,0%	12,1%	20,0%
Para ganarse el respeto	45,4%	49,5%	42,4%	20,0%
Para filmar y subir a internet	5,8%	7,5%	3,5%	2,0%

**Gráfico 1.1.1. 3. Razones por las que los escolares creen que se maltrata.**



Para un análisis más detallado se puede observar en anexo tabla y gráfico 1.1.1.4 resultados cuando los escolares “creen que se maltrata sólo para molestar a otros”. No se verifican diferencias estadísticamente significativas en las diferentes categorías de edades.

En anexo tabla y gráfico 1.1.1.5 se presentan los resultados cuando los escolares “creen que maltrata a las víctimas porque se meten con los agresores”. No se verifican diferencias estadísticamente significativas en las diferentes categorías de edades.

En anexo tabla y gráfico 1.1.1.6 se presentan los resultados cuando los escolares “creen que el maltrato ocurre porque los agresores son más fuertes”. No se verifican diferencias estadísticamente significativas en las diferentes categorías de edades.

En anexo tabla y gráfico 1.1.1.7 se presentan los resultados cuando los escolares “creen que se maltrata para ganarse el respeto”. No se verifican diferencias estadísticamente significativas en las diferentes categorías de edades.

En anexo tabla y gráfico 1.1.1.8 se presentan los resultados cuando los escolares “creen que se maltrata para filmarse y subir a internet”. No se verifican diferencias estadísticamente significativas en las diferentes categorías de edades.

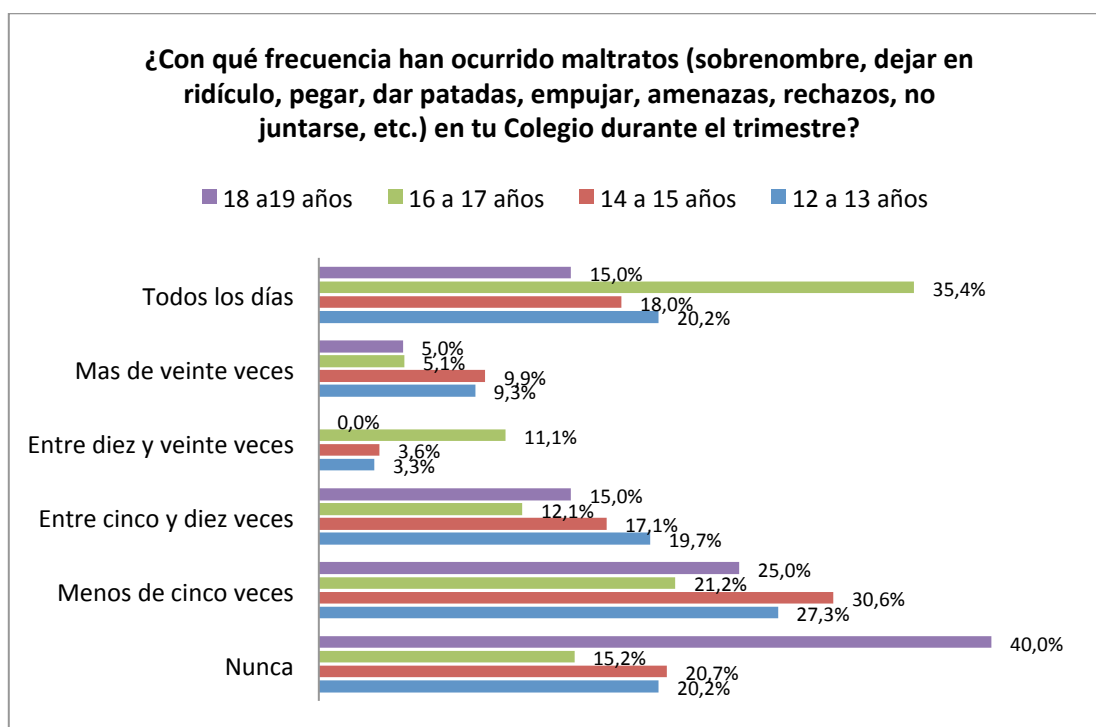
### 6.1.1.3. Percepción de la frecuencia de ocurrencia de maltrato el último trimestre.

Ante la pregunta acerca de la frecuencia de ocurrencia de maltrato en el colegio el último trimestre, el porcentaje de escolares que cree estos eventos ocurren todos los días fluctúa entre un 15% y 35,4%, siendo el porcentaje más alto entre los 16 y 17 años; con ocurrencia de más de veinte veces en el trimestre entre un 5% y 9,9%; entre cinco y diez veces durante el último trimestre la fluctuación es entre 12,1% y 19,7%, el valor más alto se presenta entre los 12 y 13 años; la creencia que estos eventos de maltrato nunca han ocurrido en el colegio fluctúa entre 15,2% y 40%, este último porcentaje se presenta entre los 18 y 19 años. No existen diferencias estadísticamente significativas en los diferentes grupos de edades.

**Tabla 1.1.1. 9.Frecuencia percibida de ocurrencia de maltrato en el Colegio el último trimestre.**

	EDAD EN CATEGORIAS			
	12 a 13 años	14 a 15 años	16 a 17 años	18 a 19 años
Nunca	20,2%	20,7%	15,2%	40,0%
Menos de cinco veces	27,3%	30,6%	21,2%	25,0%
Entre cinco y diez veces	19,7%	17,1%	12,1%	15,0%
Entre diez y veinte veces	3,3%	3,6%	11,1%	0,0%
Mas de veinte veces	9,3%	9,9%	5,1%	5,0%
Todos los días	20,2%	18,0%	35,4%	15,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Gráfico 1.1.1. 9.Frecuencia percibida de ocurrencia de maltrato en el Colegio el último trimestre.**



### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,552	15	0,235
Razón de verosimilitudes	19,265	15	0,202
Asociación lineal por lineal	,635	1	0,425
N de casos válidos	413		

( $p > 0,05$ )

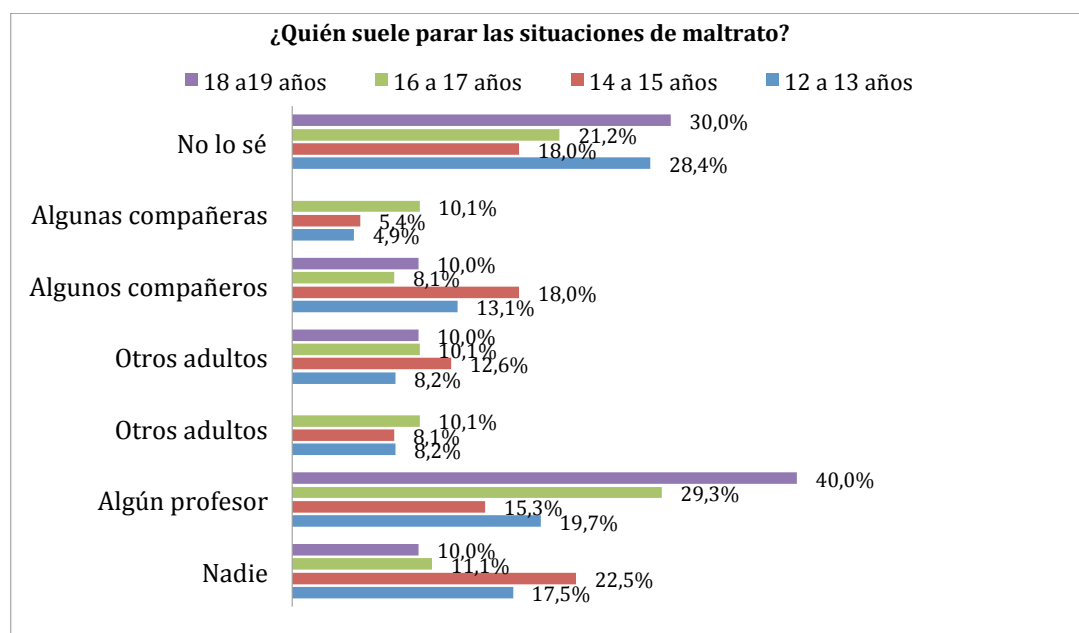
#### 6.1.1.4. Percepción o creencia acerca de quién debiese detener el maltrato.

Ante la pregunta de quién puede detener las situaciones de maltrato, la mayoría no sabe quién puede hacerlo, entre un 18% y 30%, siendo más alto en la categoría 18 y 19 años. Los escolares en general le atribuyen un rol importante a la figura del profesor varón en la detención del maltrato entre escolares, entre un 15,3% y 40%; también creen que compañeros hombres podrían tener un rol importante en la detención del maltrato, entre un 8,1% y 18%; posteriormente otros adultos entre 8,2% y 12,6%. A las profesoras mujeres y compañeras les asignan una baja incidencia en la posibilidad de detener el maltrato una vez que éste se ha iniciado, entre 0% y 10,1%, el valor más alto se presenta entre los 16 y 17 años. No existen diferencias estadísticamente significativas en los diferentes grupos de edades.

**Tabla 1.1.1. 10.Creencia de los escolares respecto de quién debe detener el maltrato.**

	EDAD EN CATEGORIAS			
	12 a 13 años	14 a 15 años	16 a 17 años	18 a19 años
Nadie	17,5%	22,5%	11,1%	10,0%
Algún profesor	19,7%	15,3%	29,3%	40,0%
Algún profesora	8,2%	8,1%	10,1%	0,0%
Otros adultos	8,2%	12,6%	10,1%	10,0%
Algunos compañeros	13,1%	18,0%	8,1%	10,0%
Algunas compañeras	4,9%	5,4%	10,1%	0,0%
No lo sé	28,4%	18,0%	21,2%	30,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Gráfico 1.1.1. 10. Creencia de los escolares respecto de quién debe detener el maltrato.**



**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	28,400	18	0,056
Razón de verosimilitudes	30,518	18	0,033
Asociación lineal por lineal	0,552	1	0,458
N de casos válidos	413		

( $p > 0,05$ )

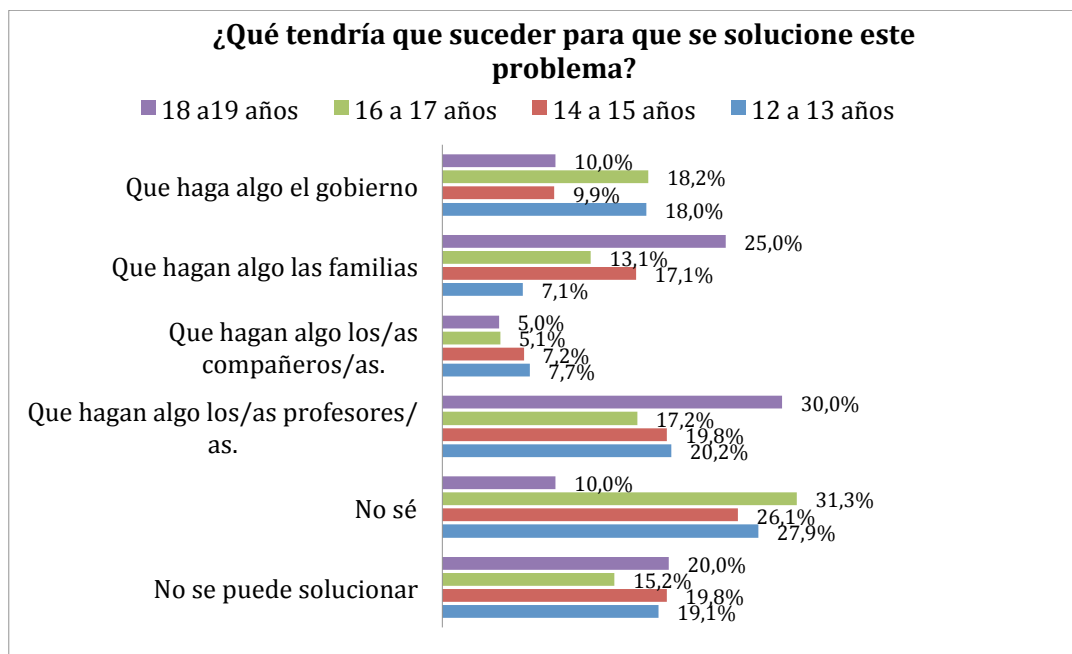
### 6.1.1.5. Percepción respecto de quién debiese dar soluciones del maltrato.

Respecto de quién debe hacerse cargo del problema y entregar soluciones para resolver los conflictos que genera el maltrato escolar, los escolares con porcentajes que fluctúan entre un 10% y 31,3 %, no saben quién debiese entregar soluciones para el problema del maltrato en los colegios, siendo este porcentaje más alto entre los 16 y 17 años; entre un 17,2% y 30%, de escolares cree que la solución debe provenir de los profesores; entre un 15,2% y 20%, son más pesimistas y creen que el problema del maltrato no tiene solución; otro porcentaje no menos relevante entre 9,9% y 18% considera que el gobierno es quien debiese buscar la solución a las situaciones de maltrato que suceden en el colegio; con algo de mayor dispersión entre un 7,1% y 25% creen que las familias podrían hacer algo al respecto, el porcentaje más bajo se presenta entre los 12 y 13 años y el más alto entre los 18 y 19 años; respecto a que sus compañeros hagan algo en la solución entre un 5% y 7,7% lo creen posible. No existen diferencias estadísticamente significativas en las diferentes categorías de edades.

**Tabla 1.1.1. 11. Creencia de los escolares respecto de quién debiese entregar soluciones al problema del maltrato.**

	12 a 13 años	14 a 15 años	16 a 17 años	18 a 19 años
No se puede solucionar	19,1%	19,8%	15,2%	20,0%
No sé	27,9%	26,1%	31,3%	10,0%
Que hagan algo los profesores	20,2%	19,8%	17,2%	30,0%
Que hagan algo los compañeros.	7,7%	7,2%	5,1%	5,0%
Que hagan algo las familias	7,1%	17,1%	13,1%	25,0%
Que haga algo el gobierno	18,0%	9,9%	18,2%	10,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Gráfico 1.1.1. 11.Creencia de los escolares respecto de quién debiese entregar soluciones al problema del maltrato.**



**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,552	15	0,235
Razón de verosimilitudes	19,265	15	0,202
Asociación lineal por lineal	0,635	1	0,425
N de casos válidos	413		

(p>0,05)

#### 6.1.1.6. Percepción o creencia de los escolares respecto de posibles causas del maltrato.

En la pregunta donde se pide que los escolares identifiquen las causas que podrían estar detrás de las conductas de maltrato, se identifican dos causas principales, una de ellas es la familia, donde los padres no tienen el control de sus hijos, observándose porcentajes entre 28,3% y 35,1%, siendo estos porcentajes más altos entre 14 y 15 años además entre 18 y 19 años; la otra causa se atribuye a la sociedad donde la violencia es lo que prima y los jóvenes son el reflejo de ésta, con porcentajes que varían entre 28,8% y 35,4%, siendo los porcentajes más altos entre 16 y los 19 años; la existencia de alguna alteración psicológica en los escolares maltratadores se presenta en porcentajes que varían entre 5 % y 13,1%; la influencia de la violencia en la TV tiene porcentajes menores entre 5% y 7,2%; la ausencia de los padres en la crianza de los hijos los consideran factible entre un 4,9% y 6,3%, considerando además que par ningún escolar entre 18 y 19 años ésta sería una causa del maltrato entre pares; la influencia de internet sólo lo consideran relevante entre 3% y 5%; la permisividad de los profesores entre 0% y 1,6% entre 12 y 17 años, en cambio un 10% de escolares entre 18 y 19 años lo consideran relevante. No existe diferencia estadísticamente significativa entre las categorías de edades.

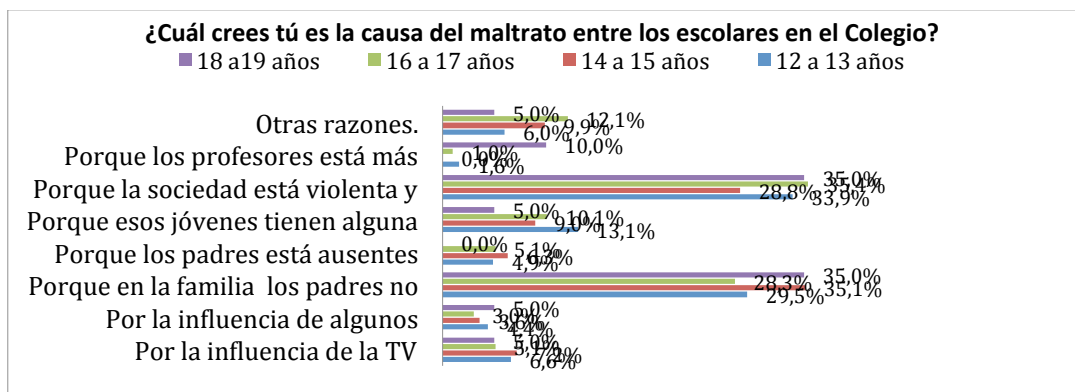
#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,255	21	0,443
Razón de verosimilitudes	18,272	21	0,632
Asociación lineal por lineal	1,130	1	0,288
N de casos válidos	413		

**Tabla 1.1.1. 12.Creencia de los escolares respecto de las posibles causas del maltrato entre pares.**

	EDAD EN CATEGORIAS			
	12 a 13	14 a 15	16 a 17	18 a 19
Por la influencia de la TV	6,6%	7,2%	5,1%	5,0%
Por la influencia de algunos portales de Internet	4,4%	3,6%	3,0%	5,0%
Porque en la familia los padres no tienen control de sus hijos	29,5%	35,1%	28,3%	35,0%
Porque los padres está ausentes	4,9%	6,3%	5,1%	0,0%
Porque esos jóvenes tienen alguna alteración psicológica	13,1%	9,0%	10,1%	5,0%
Porque la sociedad está violenta y los jóvenes reflejan esa situación.	33,9%	28,8%	35,4%	35,0%
Porque los profesores está más permisivos	1,6%	0,0%	1,0%	10,0%
Otras razones.	6,0%	9,9%	12,1%	5,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Gráfico 1.1.1. 12.Creencia de los escolares respecto de las posibles causas del maltrato entre pares.**



### 6.1.1.7. Por qué crees que te maltratan (rol de víctima).

Los siguientes resultados reflejan las respuestas de los escolares en el supuesto que ellos son o sean víctimas potenciales de maltrato por parte de sus compañeros. La mayoría no ha sufrido maltratos entre un 61,2% y 75%, sin embargo de igual forma un importante porcentaje declara haber recibido formas importantes de maltrato, por ejemplo, declaran no saber la razón por la que fueron maltratados entre un 23% y 40%; porque se sienten diferentes a sus agresores entre 14,1% y 17,1%; porque ellos fueron los provocadores entre 8,1% y 20%, el valor más alto se presenta en los escolares de mayor edad ; por jugarles una broma entre 9% y 15%; sólo por molestar entre 8,1% y 10%; porque son más débiles que sus agresores entre un 3% y 4,4%, no obstante en el rango de mayor edad se tiene un 0%; porque se lo merecen entre 0% y 2%.

**Tabla 1.2.1. 13. En el rol de víctima, por qué crees que te maltrataron.**

	12-13	14-15	16-17	18-19
Nadie me ha maltratado	61,2%	63,1%	50,5%	75,0%
No lo sé	23,0%	25,2%	24,2%	40,0%
Porque los provoqué	13,1%	9,9%	8,1%	20,0%
Porque soy diferente a ellos	15,8%	17,1%	14,1%	15,0%
Porque soy más débil	4,4%	3,6%	3,0%	0,0%
Por molestarte	9,3%	9,0%	8,1%	10,0%
Por hacerme una broma	12,0%	9,0%	9,1%	15,0%
Porque me lo merezco	1,6%	0,9%	2,0%	0,0%

**Gráfico 1.2.1. 13. En el rol de víctima, por qué crees que te maltrataron.**



El desglose de la información del cuadro anterior ese encuentra en los anexos.

En anexo tabla y gráfico 1.2.1.14 se presentan resultados a la afirmación “no he sido maltratado”, en la que no se verifican diferencias estadísticamente significativas en las diferentes categorías de edades.

En anexo tabla y gráfico 1.2.1.15 se presentan resultados a la afirmación donde el escolar “no sabe por qué lo maltrataron”, en la que no se verifican diferencias estadísticamente significativas en las diferentes categorías de edades.

En anexo tabla y gráfico 1.2.1.16 se presentan resultados a la afirmación donde “el escolar víctima provoca al agresor”, donde no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las diferentes categorías de edades.

En anexo tabla y gráfico 1.2.1.17 se presentan resultados a la afirmación “me maltratan porque soy diferente”, donde no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las diferentes categorías de edades.

En anexo tabla y gráfico 1.2.1.18 se presentan resultados a la afirmación “me maltratan porque soy más débil”, donde no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las diferentes categorías de edades.

En anexo tabla y gráfico 1.2.1.19 se presentan resultados a la afirmación “me maltratan por molestarme”, donde no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las diferentes categorías de edades.

En anexo tabla y gráfico 1.2.1.20 se presentan resultados a la afirmación “me maltratan por bromear”, donde no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las diferentes categorías de edades.

En anexo tabla y gráfico 1.2.1.21 se presentan resultados a la afirmación “me maltratan porque me lo merezco”, donde no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las diferentes categorías de edades.

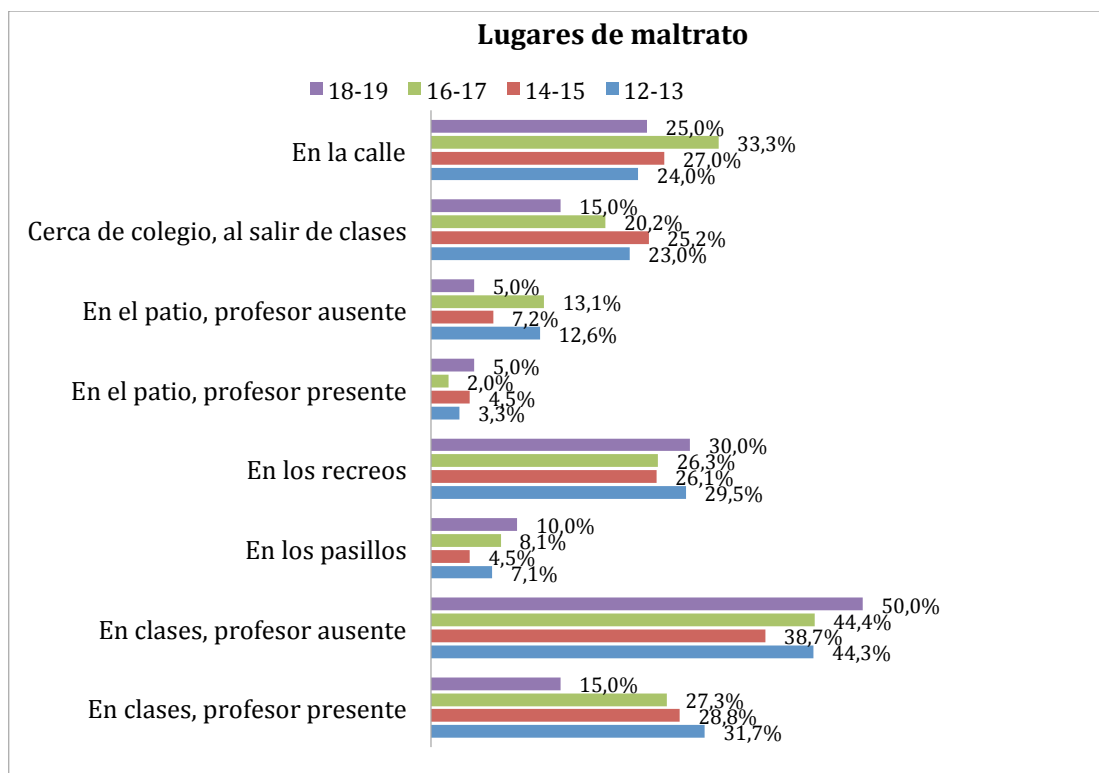
### 6.1.1.8. Lugares donde se produce el maltrato (rol de víctima).

Ante la petición de identificar los lugares donde se produce el maltrato, en la sala de clases con el profesor ausente de ésta se presenta entre un 38,7% y 50% en todas las categorías de edades; en la misma sala de clases, pero esta vez con el profesor también presenta un alto porcentaje, entre 15% y 31,7%, el mayor porcentaje se presenta con los escolares entre 12 y 13 años; la instancia de los recreos se presenta entre un 26,1% y 30%, en este caso el porcentaje más alto se presenta en la categoría entre 18 y 19 años; otro lugar donde presenta maltrato entre escolares es en la calle, entre un 24% y 33,3%; también lugares cerca del colegio después de salir de clases se presenta entre un 15% y 25,2%; en el patio del colegio con el profesor ausente se presenta el maltrato entre un 5% y 13,1%; en el patio con el profesor presente los porcentajes disminuyen entre un 2% y 5%, como se puede apreciar en tabla y gráfico siguientes.

**Tabla 1.2.1. 22.Lugares donde se producen situaciones maltrato.**

	12-13 años	14-15 años	16-17 años	18-19 años
En clases, profesor presente	31,7%	28,8%	27,3%	15,0%
En clases, profesor ausente	44,3%	38,7%	44,4%	50,0%
En los pasillos	7,1%	4,5%	8,1%	10,0%
En los recreos	29,5%	26,1%	26,3%	30,0%
En el patio, profesor presente	3,3%	4,5%	2,0%	5,0%
En el patio, profesor ausente	12,6%	7,2%	13,1%	5,0%
Cerca de colegio, al salir de clases	23,0%	25,2%	20,2%	15,0%
En la calle	24,0%	27,0%	33,3%	25,0%

**Gráfico 1.2.1. 22. Lugares donde se producen situaciones maltrato.**



En anexo tabla y gráfico 1.2.1.23 se presentan resultados respecto del lugar donde se produce maltrato, “en sala de clases con el profesor presente”, donde no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las diferentes categorías de edades.

En anexo tabla y gráfico 1.2.1.24 se presentan resultados respecto del lugar donde se produce maltrato, “en sala de clases con el profesor ausente”, donde no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las diferentes categorías de edades.

En anexo tabla y gráfico 1.2.1.25 se presentan resultados respecto del lugar donde se produce maltrato, “en los pasillos”, donde no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las diferentes categorías de edades.

En anexo tabla y gráfico 1.2.1.26 se presentan resultados respecto del lugar donde se produce maltrato, “en los recreos”, donde no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las diferentes categorías de edades.

En anexo tabla y gráfico 1.2.1.27 se presentan resultados respecto del lugar donde se produce maltrato, “en el patio con el profesor presente”, donde no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las diferentes categorías de edades.

En anexo tabla y gráfico 1.2.1.28 se presentan resultados respecto del lugar donde se produce maltrato, “en el patio con el profesor ausente”, donde no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las diferentes categorías de edades.

En anexo tabla y gráfico 1.2.1.29 se presentan resultados respecto del lugar donde se produce maltrato, “cerca del colegio al salir de clases”, donde no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las diferentes categorías de edades.

En anexo tabla y gráfico 1.2.1.30 se presentan resultados respecto del lugar donde se produce maltrato, “en la calle”, donde no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las diferentes categorías de edades.

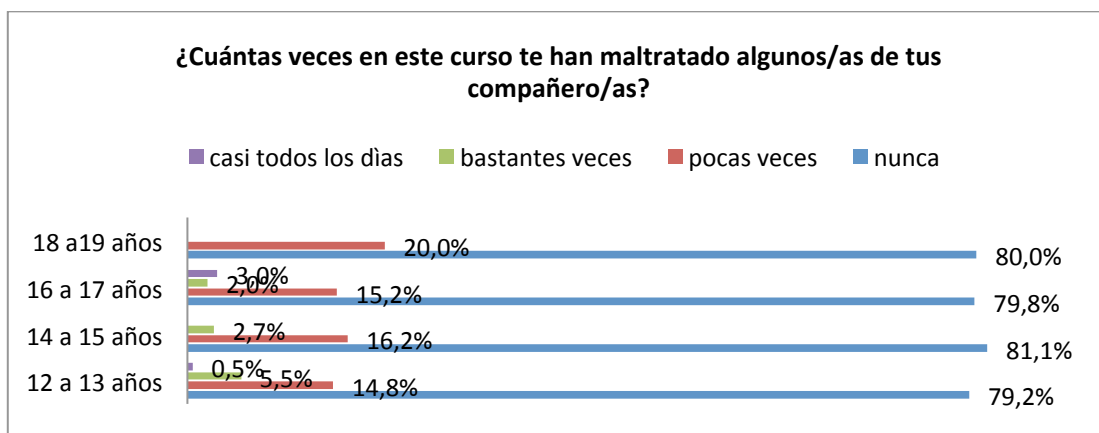
#### **6.1.1.9. Frecuencia de ocurrencia del maltrato (rol de víctima).**

En relación a la frecuencia con que se presentan los episodios de maltrato entre los escolares, la opción de frecuencia casi todos los días sólo se presente en un 3% entre 16 y 17 años; la opción de bastantes veces se presenta un 2% y 5,5%, siendo lo más alto entre los 12 y 13 años, no se aprecia ocurrencia entre los 18 y 19 años; la frecuencia de ocurrencia pocas veces se encuentra entre 14,8% y 20%, el porcentaje más alto corresponde entre 18 y 19 años. No existen diferencias estadísticamente significativas en las diferentes categorías de edades. Como se aprecia en tabla y gráfico siguientes.

**Tabla 1.2.1. 31.Frecuencia de ocurrencia del maltrato.**

	EDAD EN CATEGORIAS			
	12 a 13 años	14 a 15 años	16 a 17 años	18 a 19 años
<b>Nunca</b>	79,2%	81,1%	79,8%	80,0%
<b>pocas veces</b>	14,8%	16,2%	15,2%	20,0%
<b>bastantes veces</b>	5,5%	2,7%	2,0%	0,0%
<b>casi todos los días</b>	0,5%	0,0%	3,0%	0,0%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Gráfico 1.2.1. 31.Frecuencia de ocurrencia del maltrato.**



### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,742	9	0,372
Razón de verosimilitudes	10,129	9	0,340
Asociación lineal por lineal	0,064	1	0,801
N de casos válidos	413		

( $p > 0,05$ )

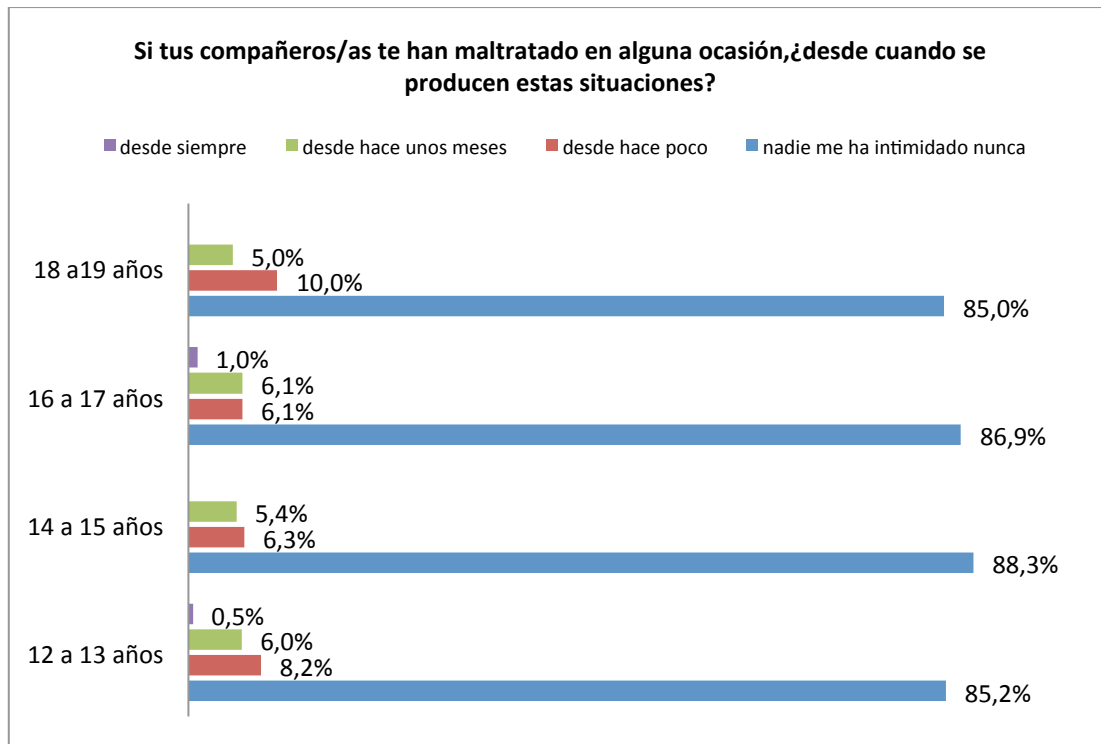
#### 6.1.1.10. Tiempo desde que se produce el maltrato (rol de víctima).

La pregunta relacionada con el tiempo desde que se producen las situaciones de maltrato, la opción desde hace unos meses se presenta entre un 5% y 6,1% ; la ocurrencia de escolares que han sido maltratados desde hace poco tiempo, el porcentaje fluctúa entre 6,1% y 10%; la opción desde siempre, tiene un bajo porcentaje entre 0% y 1%. No hay diferencias estadísticamente significativas en las categorías de edades. Cómo se aprecia en tabla y gráfico siguientes.

**Tabla 1.2.1. 32. Tiempo desde que se produce el maltrato.**

EDAD EN CATEGORIAS				
	12 a 13 años	14 a 15 años	16 a 17 años	18 a 19 años
<b>nadie me ha intimidado nunca</b>	85,2%	88,3%	86,9%	85,0%
<b>desde hace poco</b>	8,2%	6,3%	6,1%	10,0%
<b>desde hace unos meses</b>	6,0%	5,4%	6,1%	5,0%
<b>desde siempre</b>	0,5%	0,0	1,0%	0,0%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Gráfico 1.2.1. 32. Tiempo desde que se produce el maltrato.**



**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,135	9	0,989
Razón de verosimilitudes	2,622	9	0,977
Asociación lineal por lineal	0,028	1	0,868
N de casos válidos	413		

(p>0,05)

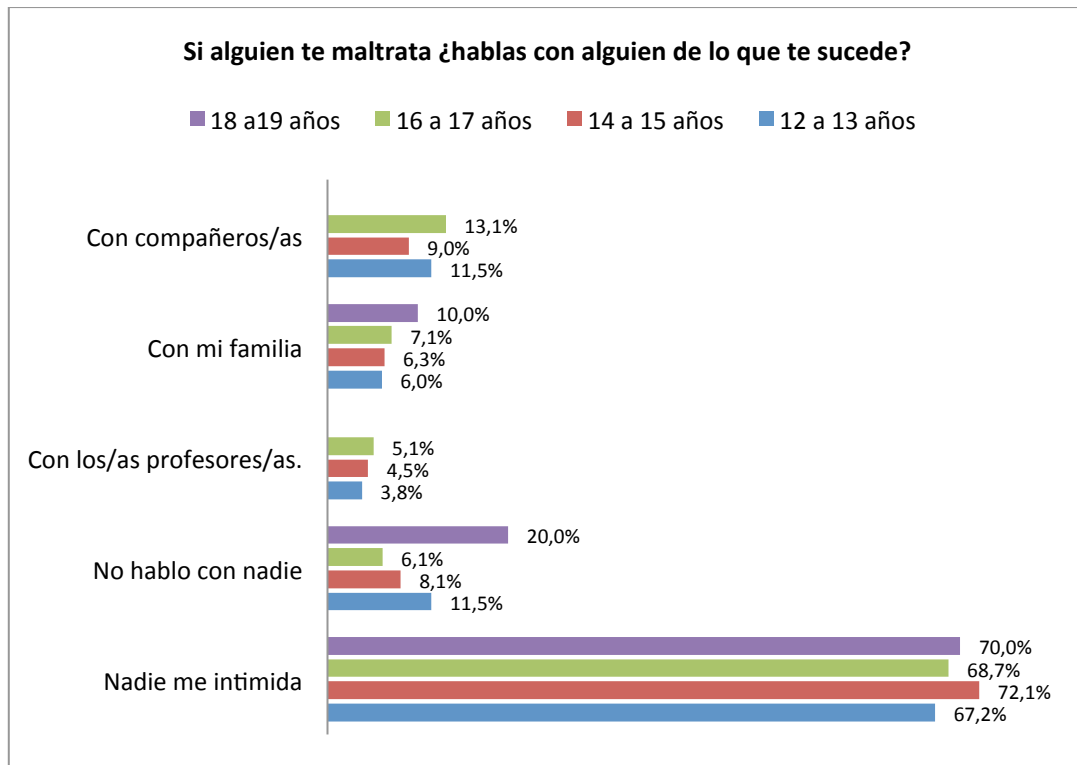
#### 6.1.1.11. A quién le comentas del maltrato (rol de víctima).

Ante el evento de haber sufrido maltrato se les pregunta con quién conversan de la situación que les aqueja, nos encontramos que entre un 6,1% y 20% de los escolares, no habla con nadie del tema, el valor más alto se presenta entre los 18-19 años; un porcentaje importante de escolares recurre a sus compañeros/as, entre 9% y 13,1%, el grupo entre 18 y 19 años no conversa del tema con sus compañeros/as; el tema lo conversan con la familia entre un 6% y 10%, los que menos lo comentan con la familia son los escolares de menor edad, entre 12 y 13 años; en porcentaje bajos 0% y 5,1% optan por conversar el tema con sus profesores. No existen diferencias estadísticamente significativas en las diferentes categorías de edades.

**Tabla 1.2.1. 33. En el rol de víctima, con quién conversas del maltrato.**

	EDAD EN CATEGORIAS			
	12 a 13 años	14 a 15 años	16 a 17 años	18 a 19 años
<b>Nadie me intimida</b>	67,2%	72,1%	68,7%	70,0%
<b>No hablo con nadie</b>	11,5%	8,1%	6,1%	20,0%
<b>Con los/as profesores/as.</b>	3,8%	4,5%	5,1%	0,0%
<b>Con mi familia</b>	6,0%	6,3%	7,1%	10,0%
<b>Con compañeros/as</b>	11,5%	9,0%	13,1%	0,0%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Gráfico 1.2.1. 33. En el rol de víctima, con quién conversas del maltrato.**



**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,378	12	0,670
Razón de verosimilitudes	11,908	12	0,453
Asociación lineal por lineal	0,087	1	0,768
N de casos válidos	413		

(p>0,05)

### 6.1.1.12. He maltratado a un compañero/a (rol de agresor).

Un porcentaje importante de escolares en todas las categorías de edades reconoce haber maltratado algún compañero/a en alguna ocasión, entre 30,1 y 35%; reconocen ejercer maltrato con cierta frecuencia entre 0,9% y 5% de los escolares. No existen diferencias estadísticamente significativas en los diferentes grupos de edades.

**Tabla 1.3.1. 34. He maltratado a un compañero/a.**

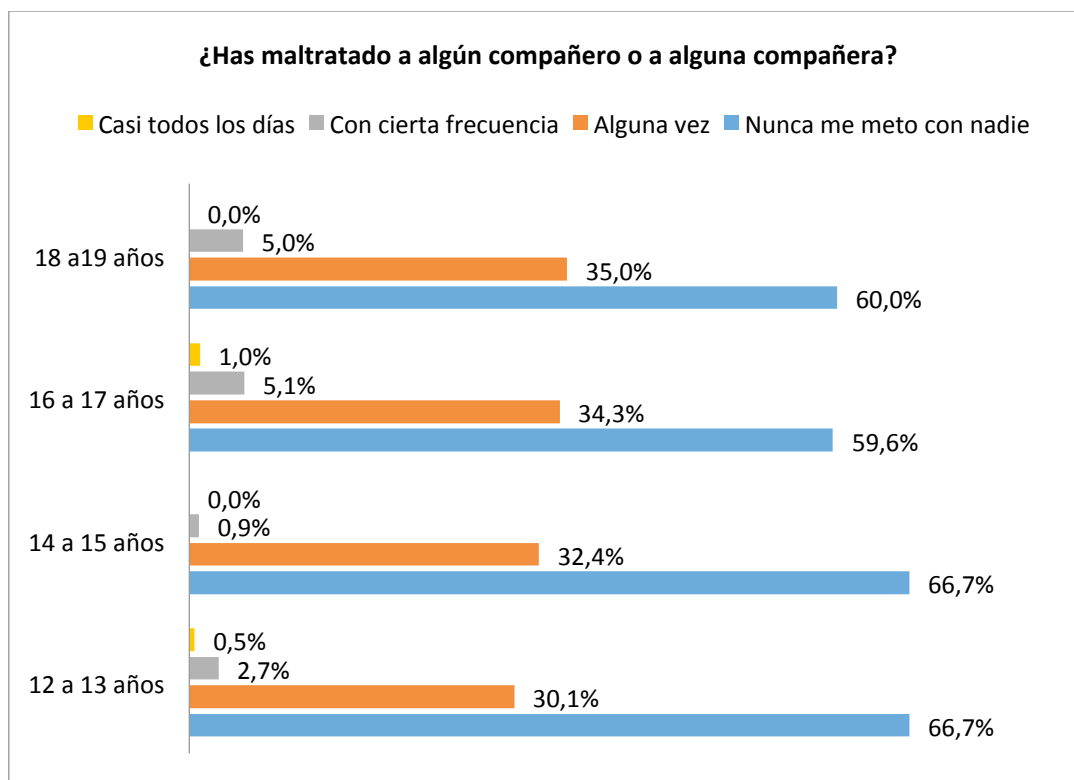
	<b>12 a 13 años</b>	<b>14 a 15 años</b>	<b>16 a 17 años</b>	<b>18 a 19 años</b>
Nunca me meto con nadie	66,7%	66,7%	59,6%	60,0%
Alguna vez	30,1%	32,4%	34,3%	35,0%
Con cierta frecuencia	2,7%	0,9%	5,1%	5,0%
Casi todos los días	0,5%	0,0%	1,0%	0,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,730	9	0,767
Razón de verosimilitudes	6,470	9	0,692
Asociación lineal por lineal	1,744	1	0,187
N de casos válidos	413		

( $p > 0,05$ )

**Gráfico 1.3.1.34. He maltratado a un compañero/a.**



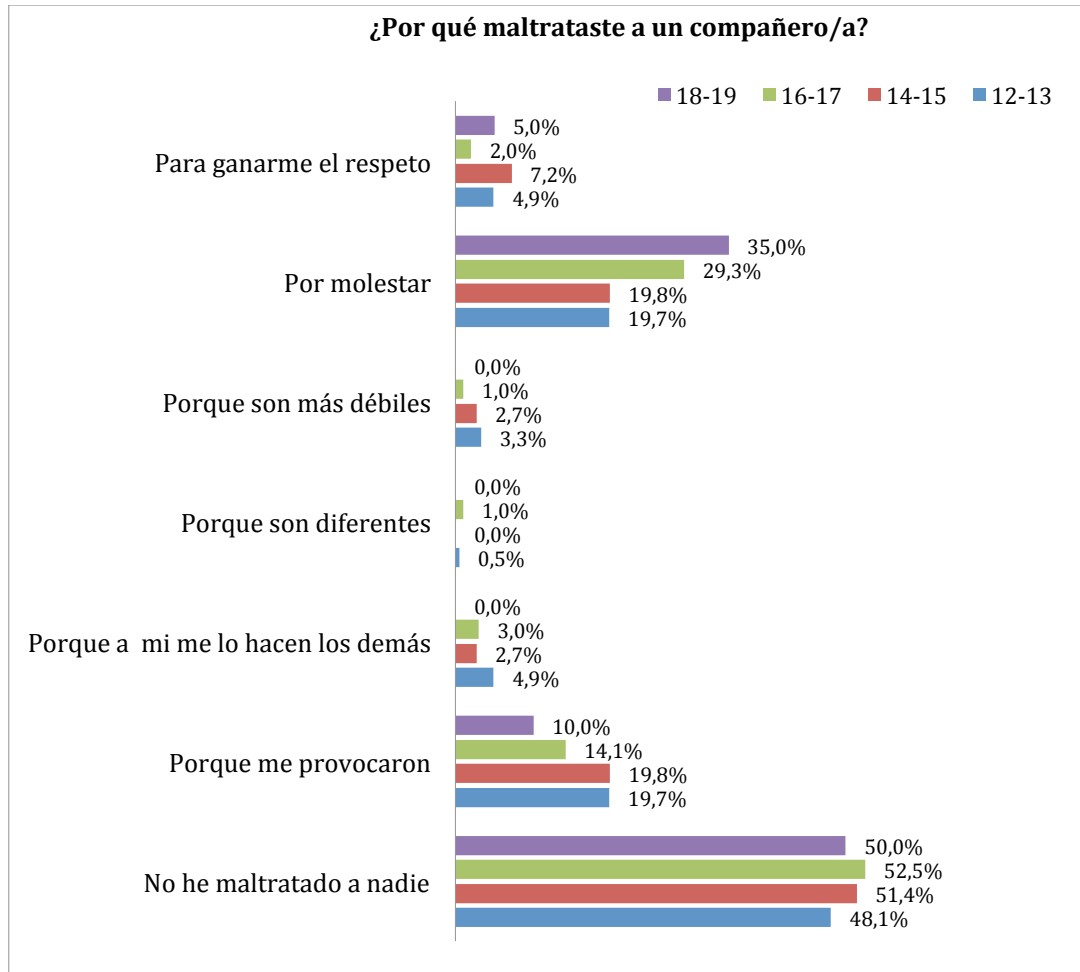
### 6.1.1.13. Razones por las que se maltrata (rol de agresor).

Los escolares que han reconocido haber ejercido maltrato, los hacen principalmente por molestar a sus víctimas, entre 19,7% y 35%, el porcentaje más alto se presenta entre los 18 y 19 años; la opción son provocados por sus víctimas se presenta entre un 10% y 19,8%, siendo estos porcentajes más altos entre los 12 y 15 años; para ganarse el respeto de sus compañeros ejercen maltrato entre un 2% y 7,2% en todas las categorías de edades; porque son maltratados por otros reaccionan de igual forma entre un 2,7% y 4,9%, esta cifra es más alta entre 12 y 13 años, entre el grupo de mayor edad no se presenta esta situación; se les maltrata porque son más débiles las víctimas entre un 1% y 3,3%, nuevamente esta cifra es más alta entre los 12 y 13 años; se les maltrata porque sin diferentes entre 0% y 1%, esta opción tiene baja incidencia.

**Tabla 1.3.1. 35. Razones por las que se ejerció maltrato.**

	12-13 años	14-15 años	16-17 años	18-19 años
No he maltratado a nadie	48,1%	51,4%	52,5%	50,0%
Porque me provocaron	19,7%	19,8%	14,1%	10,0%
Porque a mi me lo hacen los demás	4,9%	2,7%	3,0%	0,0%
Porque son diferentes	0,5%	0,0%	1,0%	0,0%
Porque son más débiles	3,3%	2,7%	1,0%	0,0%
Por molestar	19,7%	19,8%	29,3%	35,0%
Para ganarme el respeto	4,9%	7,2%	2,0%	5,0%

**Gráfico 1.3.1. 35. Razones por las que se ejerció maltrato.**



A continuación se hace desglose de los resultados con las tablas y gráficos en anexos de las razones argüidas para ejercer maltrato.

En anexo tabla y gráfico 1.3.1.36 se presentan resultados respecto a ejercer maltrato hacia los compañeros/as, “no he maltratado a nadie”. No se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las diferentes categorías de edades.

En anexo tabla y gráfico 1.3.1.37 se presentan resultados respecto a ejercer maltrato hacia los compañeros/as, “porque fueron provocados”. No se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las diferentes categorías de edades.

En anexo tabla y gráfico 1.3.1.38 se presentan resultados respecto a ejercer maltrato hacia los compañeros/as, “porque así lo hicieron con ellos”. No se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las diferentes categorías de edades.

En anexo tabla y gráfico 1.3.1.39 se presentan resultados respecto a ejercer maltrato hacia los compañeros/as, “porque son diferentes”. No se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las diferentes categorías de edades.

En anexo tabla y gráfico 1.3.1.40 se presentan resultados respecto a ejercer maltrato hacia los compañeros/as, “porque es más débil”. No se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las diferentes categorías de edades.

En anexo tabla y gráfico 1.3.1.41 se presentan resultados respecto a ejercer maltrato hacia los compañeros/as, “maltraté sólo por molestar”. No se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las diferentes categorías de edades.

En anexo tabla y gráfico 1.3.1.42 se presentan resultados respecto a ejercer maltrato hacia los compañeros/as, “para ganarse el respeto de los demás”. No se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las diferentes categorías de edades.

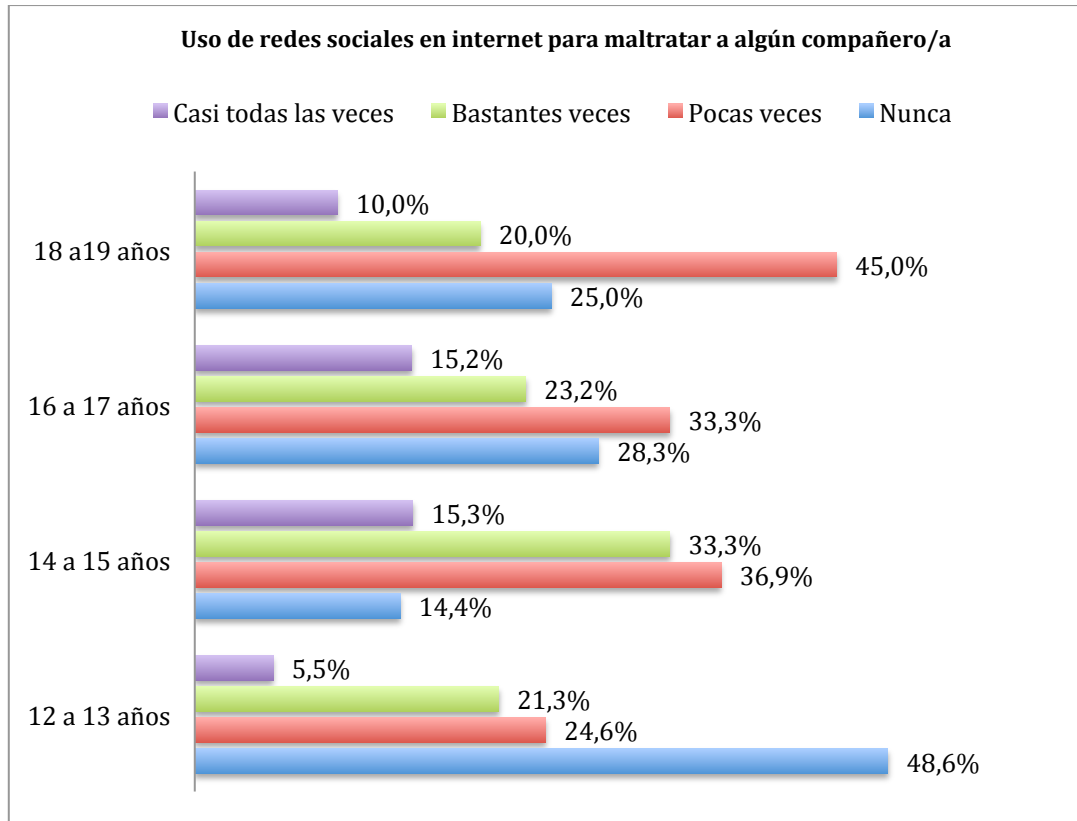
#### 6.1.1.14. Maltrato mediante redes sociales (rol de agresor).

En relación al ciberbullying o maltrato usando redes sociales de internet el último trimestre, se aprecia un uso considerable de estos medios tecnológicos para maltratar a compañeros/as, existiendo diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes grupos de edades. Los que nunca han usado las redes sociales para causar daño fluctúan entre 14,4 y 48,6%, siendo el porcentaje más alto de no uso en el rango más bajo de edad, entre 12-13 años; el uso diario de esta vía virtual de maltrato fluctúa entre 5,5% y 15,3%, el porcentaje más alto se produce entre los 14 y 15 años; los maltratadores reconocen usar bastantes veces las redes sociales de internet entre el 20% y 33,3%; pocas veces han maltratado usando redes sociales de internet, entre 24,6% y 45%, con diferencias significativas entre las categorías de edades.

**Tabla 1.3.1. 43. Maltraté a otros usando redes sociales en internet.**

EDAD EN CATEGORIAS				
	12 a 13 años	14 a 15 años	16 a 17 años	18 a 19 años
<b>nunca</b>	48,6%	14,4%	28,3%	25,0%
<b>pocas veces</b>	24,6%	36,9%	33,3%	45,0%
<b>bastantes veces</b>	21,3%	33,3%	23,2%	20,0%
<b>casi todos los días</b>	5,5%	15,3%	15,2%	10,0%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Gráfico 1.3.1. 43. Maltraté a otros usando redes sociales en internet.**



**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	44,200	9	0,000**
Razón de verosimilitudes	46,226	9	0,000**
Asociación lineal por lineal	12,486	1	0,000**
N de casos válidos	413		

\*\* (p<0,01)

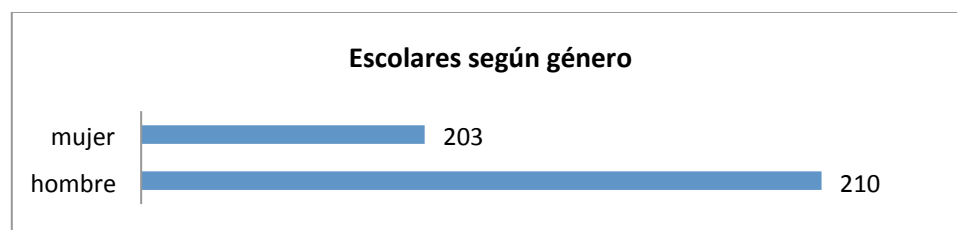
### 6.1.2. Percepción General de Maltrato según Género.

La distribución de la muestra de escolares es bastante similar entre hombres y mujeres: 210 hombres y 203 mujeres.

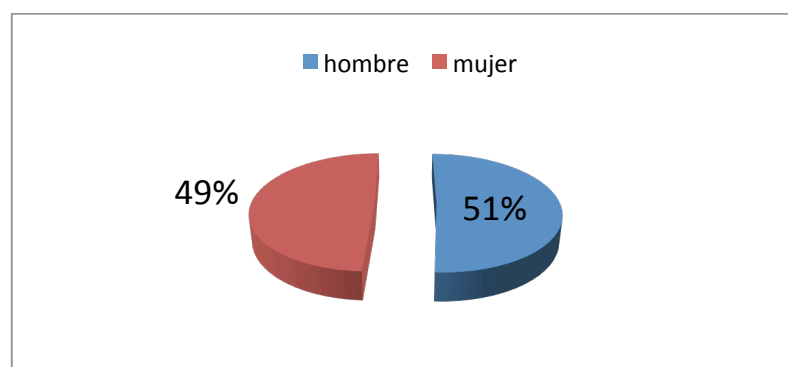
**Tabla 1.2. 44. Muestra de escolares según género.**

Muestra por Género		
	Frecuencia	Porcentaje
<b>HOMBRE</b>	210	50,8
<b>MUJER</b>	203	49,2
<b>Total</b>	413	100,0

**Gráfico 1.2. 44. Muestra de escolares según género.**



**Gráfico 1.2. 45. Muestra de escolares según género porcentual.**



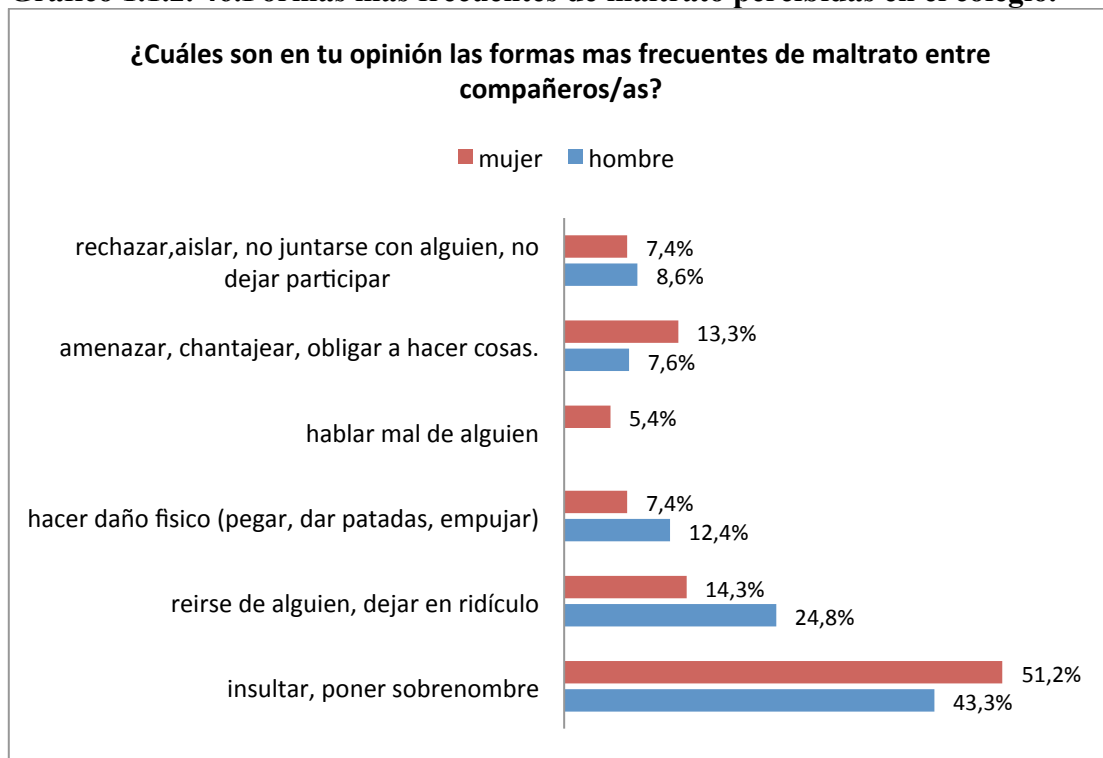
### 6.1.2.1. Formas de maltrato percibido.

Entre las formas percibidas de maltrato más frecuentes según género, es “insultar y poner sobrenombre” en ambos sexos, pero las mujeres perciben más esta forma de maltrato con un 51,2%, en relación a un 43,3% en hombres; en cambio “reírse de alguien o dejar en ridículo” es más frecuentemente percibido en hombres con 24,8% en relación a un 14,3% en las mujeres; “hacer daño físico” es mayormente percibido por los hombres con un 12,4% versus un 7,4% en mujeres; “amenazar, chantajear” es superior sólo es percibido en las mujeres con un 5,4%. Existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres. Cómo se aprecia en las siguientes tablas y gráfico.

**Tabla 1.1.2. 46. Formas más frecuentes de maltrato percibidas en el colegio.**

	HOMBRE	MUJER
insultar, poner sobrenombre	43,3%	51,2%
reírse de alguien, dejar en ridículo	24,8%	14,3%
hacer daño físico (pegar, dar patadas, empuja)	12,4%	7,4%
hablar mal de alguien	0,0%	5,4%
amenazar, chantajear, obligar a hacer cosas.	7,6%	13,3%
rechazar, aislar, no juntarse con alguien, no dejar participar	8,6%	7,4%
Otros	3,3%	1,0%
Total	100,0%	100,0%

**Gráfico 1.1.2. 46. Formas más frecuentes de maltrato percibidas en el colegio.**



**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	27,102	6	0,000*
Razón de verosimilitudes	31,668	6	0,000*
Asociación lineal por lineal	0,007	1	0,934
N de casos válidos	413		

- (p<0,01)

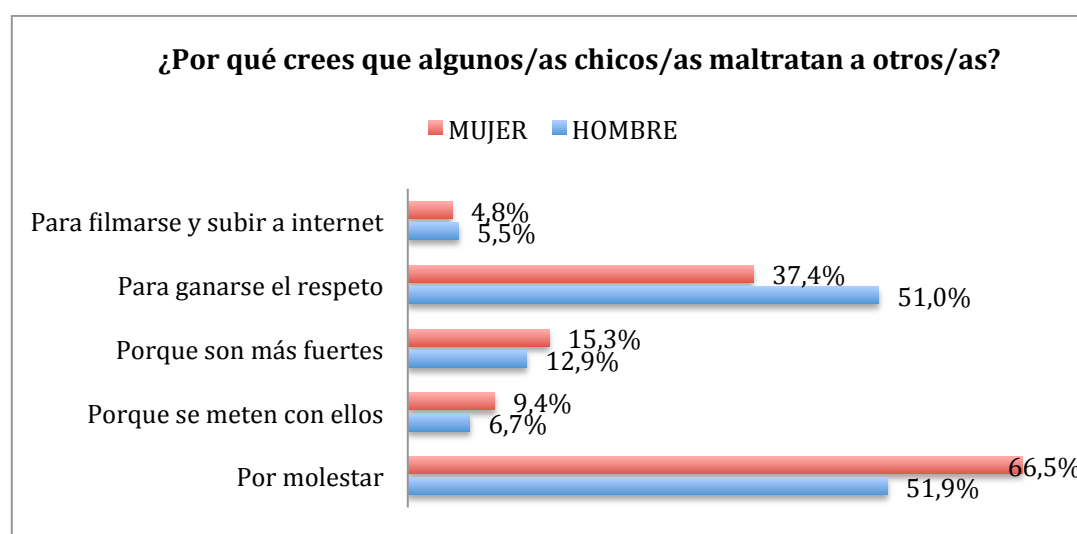
### 6.1.2.2. Percepción de la razón por la que se maltrata.

Las razones por las que se cree que se maltrata, diferenciando por género, la principal creencia es que se hace para molestar, así lo asevera un 66,5% de mujeres y un 51,9% de hombres; la creencia de que se maltrata para ganarse el respeto se da en un 51% en hombres y 37,4% en mujeres; en relación a la fortaleza física las mujeres creen en un 15,3% que se maltrata porque el agresor es más fuerte, los hombres creen lo mismo pero en un 12,9%; la creencia de que se maltrata porque la víctima se mete con el agresor, un 9,4% de las mujeres y 6,7% de los hombres así lo sostienen. Cómo se puede observar en tabla y gráfico a continuación.

**Tabla 1.1.2. 47. Razones por las que los escolares creen que se maltrata.**

	HOMBRE	MUJER
<b>Por molestar</b>	51,9%	66,5%
<b>Porque se meten con ellos</b>	6,7%	9,4%
<b>Porque son más fuertes</b>	12,9%	15,3%
<b>Para ganarse el respeto</b>	51,0%	37,4%
<b>Para filmarse y subir a internet</b>	5,5%	4,8%

**Gráfico 1.1.2. 47. Razones por las que los escolares creen que se maltrata.**



El desglose de la información del cuadro anterior se encuentra en los anexos.

En anexo, tabla y gráfico 1.1.2.48. se presentan resultados a la creencia “se maltrata para molestar al otro”. Existen diferencias estadísticamente significativas por género.

En anexo, tabla y gráfico 1.1.2.49. se presentan resultados a la creencia “se maltrata porque se meten con los agresores”. No existen diferencias estadísticamente significativas por género.

En anexo, tabla y gráfico 1.1.2.50. se presentan resultados a la creencia “se maltrata porque los agresores son más fuertes”. No existen diferencias estadísticamente significativas por género.

En anexo, tabla y gráfico 1.1.2.51. se presentan resultados a la creencia “se maltrata porque los agresores de esa forma se ganan el respeto”. Existen diferencias estadísticamente significativas por género.

En anexo, tabla y gráfico 1.1.2.52. se presentan resultados a la creencia “se maltrata para filmarlo y subirlo a internet”. No existen diferencias estadísticamente significativas por género.

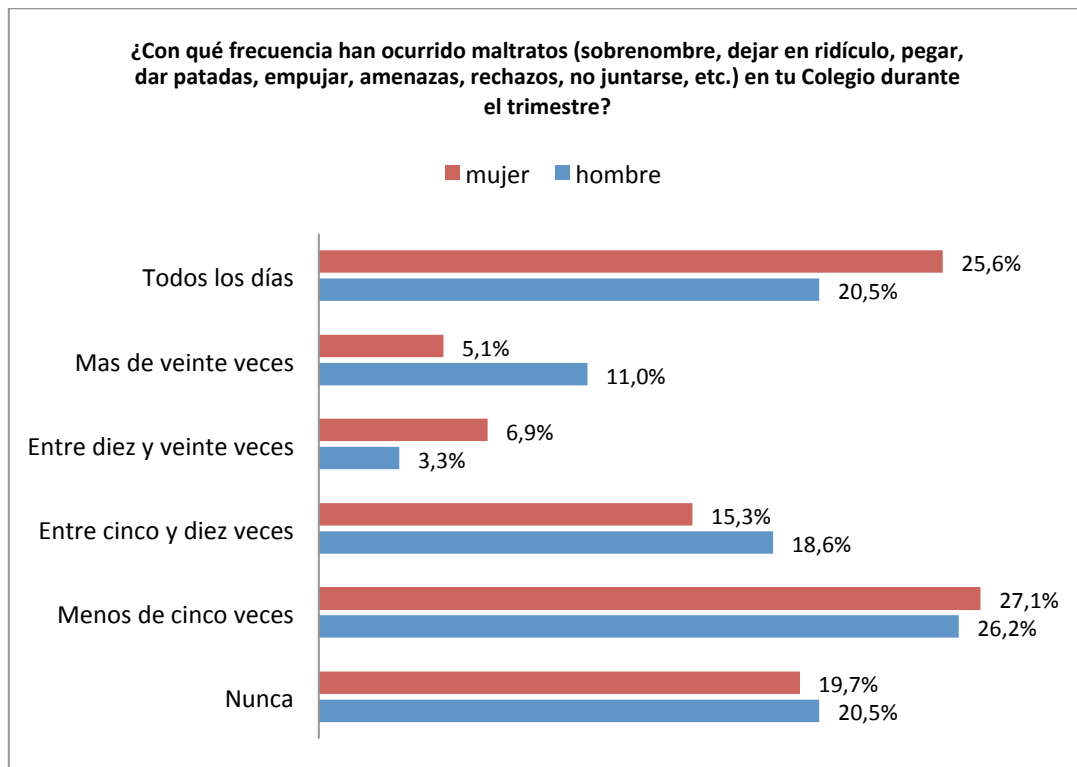
### 6.1.2.3. Percepción de la frecuencia de ocurrencia de maltrato el último trimestre.

La frecuencia de ocurrencia de algún tipo de maltrato en el Colegio el último trimestre, la opción todos los días presenta un alto porcentaje, 20,5% en los hombres y 25,6% en las mujeres; la ocurrencia de más de veinte veces el último trimestre, sólo un 3,3% de hombres y 6,9% de mujeres lo perciben de esa forma; entre cinco y diez veces el último trimestre, lo percibe el 18,6% de hombres y el 15,3% de las mujeres; menos de cinco veces han ocurrido sucesos de maltrato, así lo percibe el 26,2% de los hombres y el 27,1% de las mujeres; la percepción de que nunca han ocurrido eventos de maltrato, lo percibe el 20,5% de los hombres y el 19,7% de las mujeres. No existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres.

**Tabla 1.1.2. 53. Frecuencia percibida de ocurrencia de maltrato en el Colegio el último trimestre.**

	HOMBRE	MUJER
<b>Nunca</b>	20,5%	19,7%
<b>Menos de cinco veces</b>	26,2%	27,1%
<b>Entre cinco y diez veces</b>	18,6%	15,3%
<b>Entre diez y veinte veces</b>	3,3%	6,9%
<b>Más de veinte veces</b>	11,0%	5,1%
<b>Todos los días</b>	20,5%	25,6%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%

**Gráfico 1.1.2. 53.Frecuencia percibida de ocurrencia de maltrato en el Colegio el último trimestre.**



### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,328	5	0,139
Razón de verosimilitudes	8,467	5	0,132
Asociación lineal por lineal	,218	1	0,641
N de casos válidos	413		

( $p > 0,05$ )

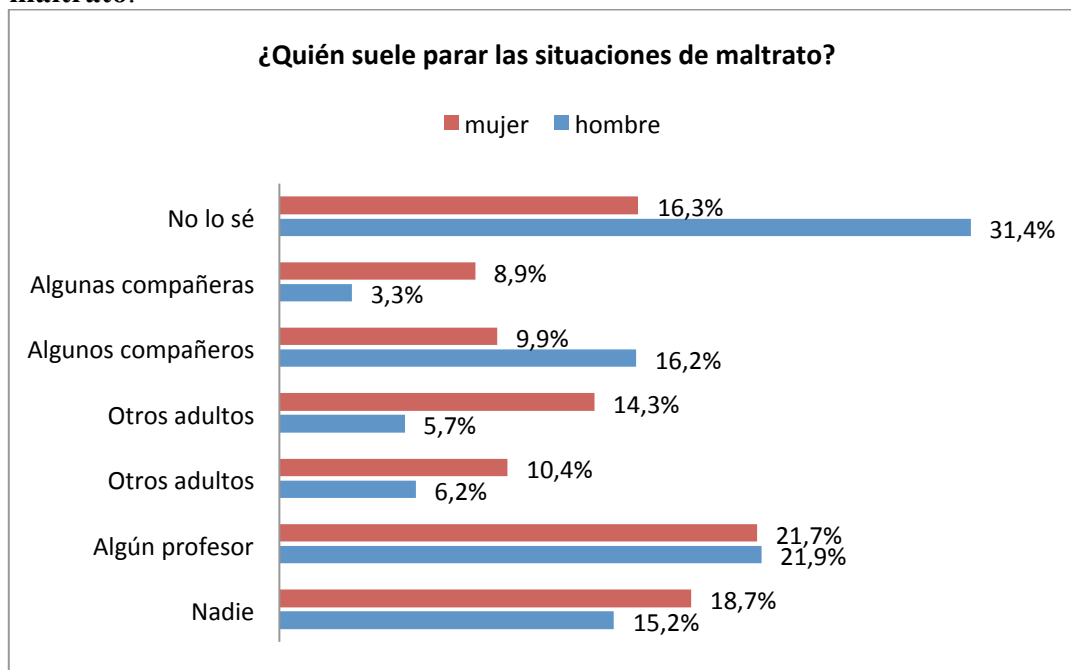
#### 6.1.2.4. Percepción o creencia acerca de quién debiese detener el maltrato

Respecto de la percepción de quién puede detener las situaciones de maltrato, un 31,4% de hombres dice no saber quién puede hacerlo y sólo un 16,3% de mujeres. Se le atribuye una gran importancia a los profesores hombres respecto a la intervención para detener eventos de maltrato, con porcentajes muy similares entre hombres 21,9% y mujeres 21,7%, porcentaje que baja ostensiblemente en relación a las profesoras, a quienes se les otorga una menor importancia en este sentido, sólo un 6,2% los hombres y 10,4% las mujeres lo ven como posible; el 16,2% de hombres y 9,9% de mujeres percibe que sus compañeros pueden ser actores relevantes al momento de poder detener un hecho de maltrato; en cambio un 14,3% de mujeres y el 5,7% de hombres cree que otros adultos pueden detener el maltrato. Existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres.

**Tabla 1.1.2. 54. Creencia de los escolares respecto de quién debe detener el maltrato.**

	HOMBRE	MUJER
<b>Nadie</b>	15,2%	18,7%
<b>Algún profesor</b>	21,9%	21,7%
<b>Alguna profesora</b>	6,2%	10,4%
<b>Otros adultos</b>	5,7%	14,3%
<b>Algunos compañeros</b>	16,2%	9,9%
<b>Algunas compañeras</b>	3,3%	8,9%
<b>No lo sé</b>	31,4%	16,3%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%

**Gráfico 1.1.2. 54.Creencia de los escolares respecto de quién debe detener el maltrato.**



**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	28,849	6	0,000*
Razón de verosimilitudes	29,501	6	0,000*
Asociación lineal por lineal	6,205	1	0,013*
N de casos válidos	413		

- (p<0,05)

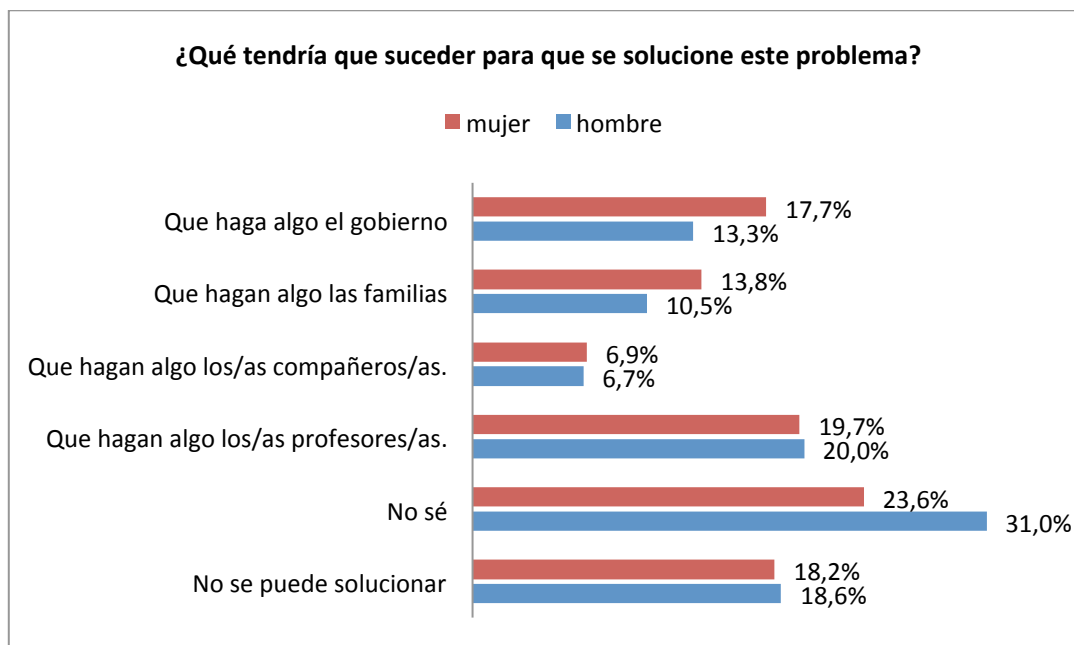
### 6.1.2.5. Percepción respecto de quién debiese dar soluciones del maltrato.

Ante la pregunta de quién debiese solucionar el problema del maltrato, un porcentaje alto de escolares no sabe quién debería hacerlo, un 31% de los hombres y un 23,6% de las mujeres; luego le sigue la opción el 20% los hombres y 19,7% las mujeres creen que debiesen ser los profesores/as quienes deben dar soluciones a los hechos de maltrato en el colegio; el 13,3% de los hombres y 17,7% de mujeres cree que el gobierno debiese entregar soluciones a los hechos de maltrato; el 10,5% de los hombres y 13,8% de las mujeres creen que las familias debiesen intervenir para dar soluciones; un 6,7% de hombres y 6,9% de mujeres creen que sus compañeros debiesen intervenir con soluciones; no deja de llamar la atención que un 18,6% de hombres y 18,2% de mujeres creen que el problema del maltrato entre escolares no se puede solucionar. No existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres.

**Tabla 1.1.2. 55.Creencia de los escolares respecto de quién debiese entregar soluciones al problema del maltrato.**

	HOMBRE	MUJER
<b>No se puede solucionar</b>	18,6%	18,2%
<b>No sé</b>	31,0%	23,6%
<b>Que hagan algo los/as profesores/as.</b>	20,0%	19,7%
<b>Que hagan algo los/as compañeros/as.</b>	6,7%	6,9%
<b>Que hagan algo las familias</b>	10,5%	13,8%
<b>Que haga algo el gobierno</b>	13,3%	17,7%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%

**Gráfico 1.1.2. 55.Creencia de los escolares respecto de quién debiese entregar soluciones al problema del maltrato.**



### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,262	5	0,512
Razón de verosimilitudes	4,274	5	0,511
Asociación lineal por lineal	2,759	1	0,097
N de casos válidos	413		

( $p > 0,05$ )

#### 6.1.2.6. Percepción o creencia de los escolares respecto de posibles causas del maltrato.

Cuando se indaga por las causas del maltrato escolar, un 37,6% de los hombres en relación a un 28,1% de las mujeres creen que la causa radica en la violencia de la sociedad; por otra parte un 35% de las mujeres en relación a un 27,1% de los hombres creen que la causa se encuentra en la familia, porque los padres no tienen el control de sus hijos; un 10% de hombres y 11,8% de mujeres creen que los jóvenes que ejercen maltrato padecen de alguna alteración psicológica; hombres y mujeres en porcentajes de 6,4% creen que la violencia en la TV ejerce influencia en las situaciones de maltrato; un 4,3% de hombres y 5,9% de mujeres creen que el maltrato sucede porque los padres están ausentes en la educación de sus hijos; la influencia de internet creen los hombres en un 7,1% en relación a un 0,5% de la mujeres puede influir en el maltrato. En relación a la atribución de las causas del maltrato existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres.

#### Pruebas de chi-cuadrado

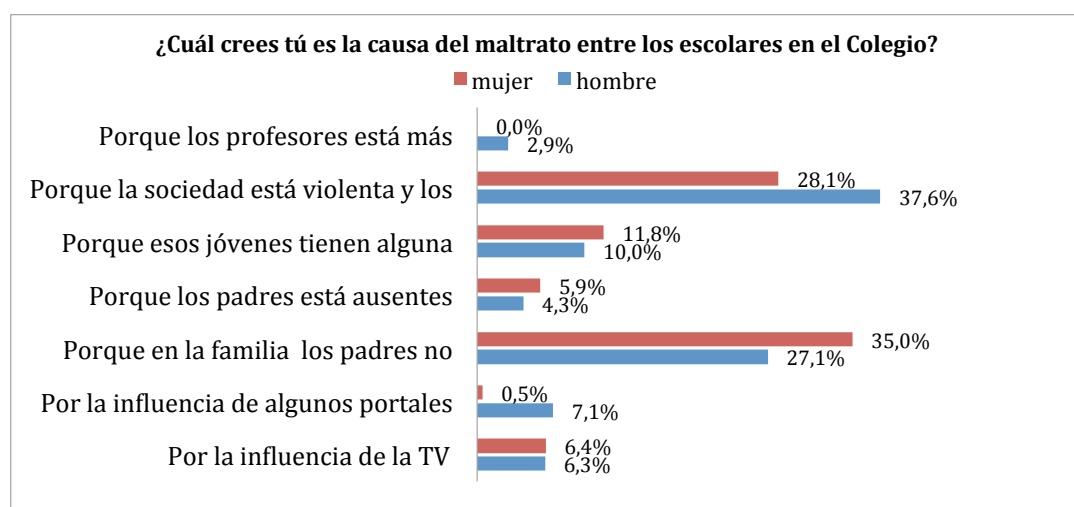
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30,287	7	0,000*
Razón de verosimilitudes	35,279	7	0,000*
Asociación lineal por lineal	0,242	1	0,623
N de casos válidos	413		

\* ( $p < 0,05$ )

**Tabla 1.1.2. 56.Creencia de los escolares respecto de las posibles causas del maltrato entre pares.**

	HOMBRE	MUJER
Por la influencia de la TV	6,3%	6,4%
Por la influencia de algunos portales de Internet	7,1%	0,5%
Porque en la familia los padres no tienen control de sus hijos	27,1%	35,0%
Porque los padres está ausentes	4,3%	5,9%
Porque esos jóvenes tienen alguna alteración psicológica	10,0%	11,8%
Porque la sociedad está violenta y los jóvenes reflejan esa situación.	37,6%	28,1%
Porque los profesores está más permisivos	2,9%	0,0%
Otras razones.	4,8%	12,3%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

**Gráfico 1.1.2. 56.Creencia de los escolares respecto de las posibles causas del maltrato entre pares.**



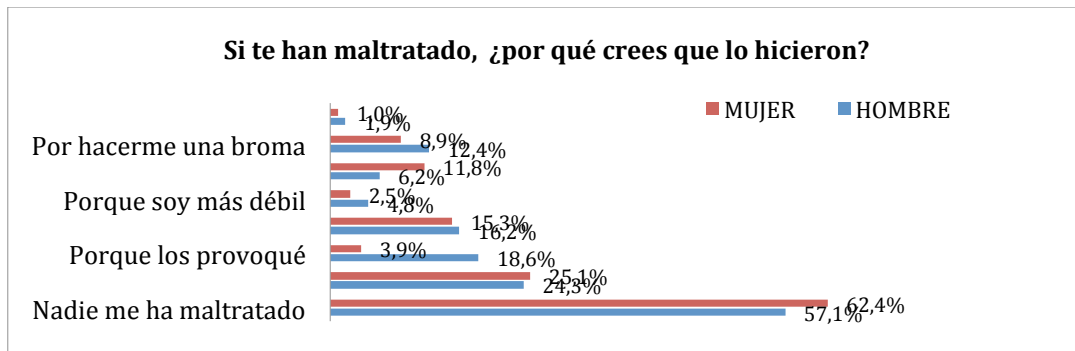
### 6.1.2.7. Por qué crees que te maltratan (rol de víctima).

Un alto porcentaje de escolares que se considera víctimas de maltrato, un 24,3% de hombres y 25,1% de mujeres dice no conocer la razón de este hecho; en cambio un 18,6% de hombres y sólo un 3,9% de las mujeres reconocen que ellos provocaron a sus agresores; un 16,2% de los hombres y 15,3% de mujeres considera que fueron maltratados porque son diferentes al resto de sus compañeros; un 12,4% de hombres y 8,9% de mujeres creen que el maltrato recibido fue parte de un broma que se les hizo; un 4,8 % de hombres y 2,5% de mujeres cree que fueron maltratados porque son más débiles; un 1,9% de hombres y 1% de mujeres creen que se merecen ser maltratados.

**Tabla 1.2.2. 57. En el rol de víctima, por qué crees que te maltrataron.**

	HOMBRE	MUJER
<b>Nadie me ha maltratado</b>	57,1%	62,4%
<b>No lo sé</b>	24,3%	25,1%
<b>Porque los provoqué</b>	18,6%	3,9%
<b>Porque soy diferente a ellos</b>	16,2%	15,3%
<b>Porque soy más débil</b>	4,8%	2,5%
<b>Por molestarme</b>	6,2%	11,8%
<b>Por hacerme una broma</b>	12,4%	8,9%
<b>Porque me lo merezco</b>	1,9%	1,0%

**Gráfico 1.2.2. 57. En el rol de víctima, por qué crees que te maltrataron.**



En anexo, tabla y gráfico 1.2.2.58. se presentan resultados de las víctimas de maltrato, “no he sido maltratado”. No existen diferencias estadísticamente significativas por género.

En anexo, tabla y gráfico 1.2.2.59. se presentan resultados de las víctimas de maltrato, “no sabe por qué fue maltratado”. No existen diferencias estadísticamente significativas por género.

En anexo, tabla y gráfico 1.2.2.60. se presentan resultados de las víctimas de maltrato, “la víctima provoca al agresor”. Existen diferencias estadísticamente significativas por género.

En anexo, tabla y gráfico 1.2.2.61. se presentan resultados de las víctimas de maltrato, “me maltratan porque soy diferente”. No existen diferencias estadísticamente significativas por género.

En anexo, tabla y gráfico 1.2.2.62. se presentan resultados de las víctimas de maltrato, “me maltratan porque soy más débil”. No existen diferencias estadísticamente significativas por género.

En anexo, tabla y gráfico 1.2.2.63. se presentan resultados de las víctimas de maltrato, “me maltratan para molestarme”. Existen diferencias estadísticamente significativas por género.

En anexo, tabla y gráfico 1.2.2.64. se presentan resultados de las víctimas de maltrato, “me maltratan por bromear”. No existen diferencias estadísticamente significativas por género.

En anexo, tabla y gráfico 1.2.2.65. se presentan resultados de las víctimas de maltrato, “me maltratan porque lo merezco”. No existen diferencias estadísticamente significativas por género.

#### **6.1.2.8. Frecuencia de ocurrencia del maltrato (rol de víctima).**

En relación a la frecuencia de ocurrencia de hechos de maltrato, sólo un 1% de hombres y mujeres víctimas señalan que ha ocurrido casi todos los días; una ocurrencia de bastantes veces es señalada por un 4,8% de hombres y 2,5% de mujeres; ha ocurrido pocas veces lo señala el 13,8% de hombres y 17,2% de mujeres. No existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres.

**Tabla 1.2.2. 66.Frecuencia de ocurrencia del maltrato.**

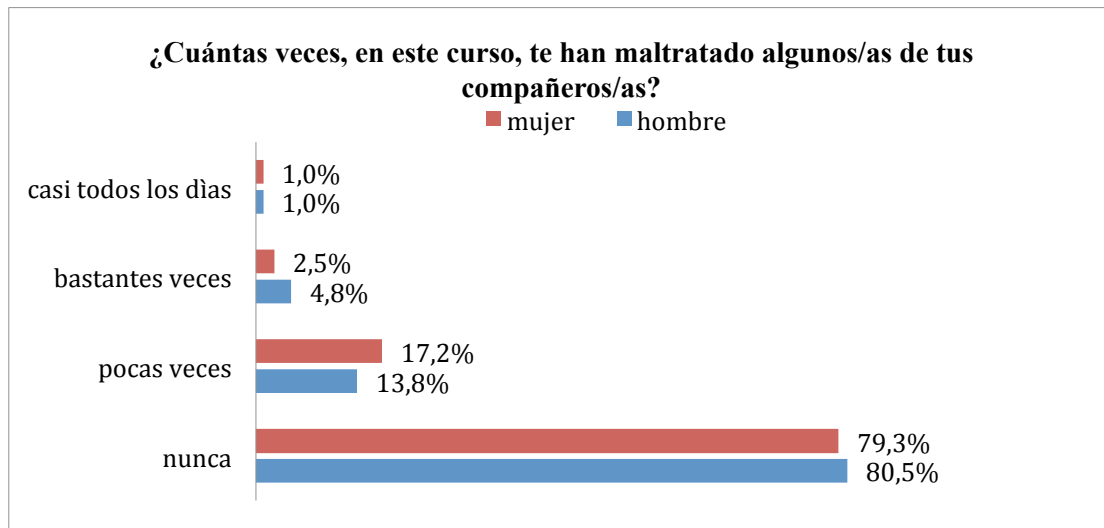
	<b>HOMBRE</b>	<b>MUJER</b>
<b>Nunca</b>	80,5%	79,3%
<b>pocas veces</b>	13,8%	17,2%
<b>bastantes veces</b>	4,8%	2,5%
<b>casi todos los días</b>	1,0%	1,0%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,305	3	0,512
Razón de verosimilitudes	2,338	3	0,505
Asociación lineal por lineal	0,036	1	0,849
N de casos válidos	413		

( $p > 0,05$ )

### Gráfico 1.2.2. 66.Frecuencia de ocurrencia del maltrato.



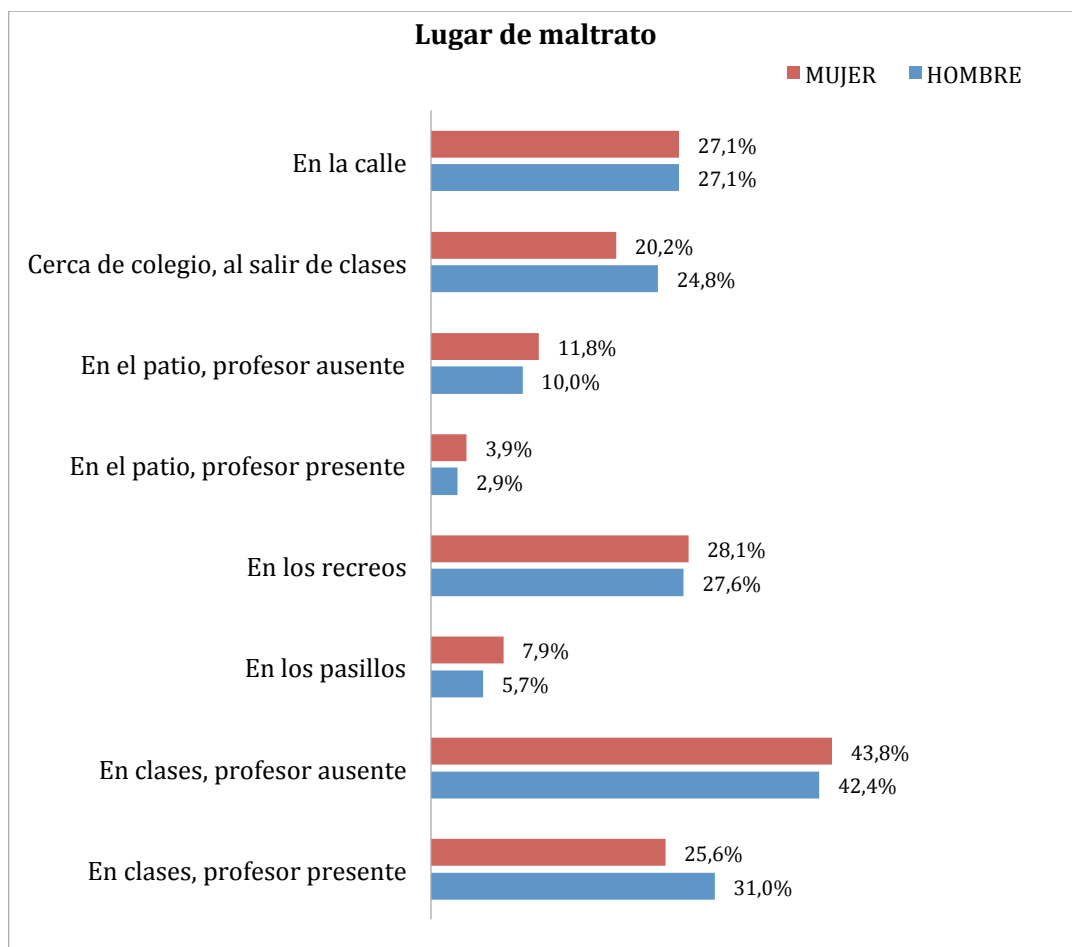
### 6.1.2.9. Lugares donde se produce el maltrato (rol de víctima).

Al contrastar los resultados por género para los lugares donde ocurren las situaciones de maltrato, se observa que es en la sala de clases con el profesor ausente donde el 42,4% de los hombres y 43,8% plantean que sucede el maltrato; ocurren también situaciones de maltrato con el profesor presente en la sala de clases, 31% hombres y 25,6% de mujeres así lo consideran; otro lugar de ocurrencia es durante los recreos, 27,6% de hombres y 28,1% mujeres lo plantean; la calle es otro lugar de ocurrencia de maltrato escolar, acá coinciden hombres y mujeres con 27,1%; también ocurre cerca del colegio al salir de clases, 24,8% hombres y 20,2% mujeres; en el patio con el profesor ausente, un 10% de hombres y 11,8% de mujeres lo consideran como lugar de ocurrencia de maltrato; en los pasillos del colegio lo contempla un 5,7% de hombres y 7,9% de mujeres; el patio con el profesor presente presenta el porcentaje más bajo, 2,9% hombres y 3,9% mujeres.

**Tabla 1.2.2. 67.Lugares donde se producen situaciones maltrato.**

	<b>HOMBRE</b>	<b>MUJER</b>
<b>En clases, profesor presente</b>	31,0%	25,6%
<b>En clases, profesor ausente</b>	42,4%	43,8%
<b>En los pasillos</b>	5,7%	7,9%
<b>En los recreos</b>	27,6%	28,1%
<b>En el patio, profesor presente</b>	2,9%	3,9%
<b>En el patio, profesor ausente</b>	10,0%	11,8%
<b>Cerca de colegio, al salir de clases</b>	24,8%	20,2%
<b>En la calle</b>	27,1%	27,1%

**Gráfico 1.2.2. 67.Lugares donde se producen situaciones maltrato.**



En anexo, tabla y gráfico 1.2.2.68. se presentan resultados de los lugares que señalan las víctimas de maltrato, “en clases con el profesor presente”. No existen diferencias estadísticamente significativas por género.

En anexo, tabla y gráfico 1.2.2.69. se presentan resultados de los lugares que señalan las víctimas de maltrato, “en clases con el profesor ausente”. No existen diferencias estadísticamente significativas por género.

En anexo, tabla y gráfico 1.2.2.70. se presentan resultados de los lugares que señalan las víctimas de maltrato, “en los pasillos del colegio”. No existen diferencias estadísticamente significativas por género

En anexo, tabla y gráfico 1.2.2.71. se presentan resultados de los lugares que señalan las víctimas de maltrato, “en los recreos”. No existen diferencias estadísticamente significativas por género.

En anexo, tabla y gráfico 1.2.2.72. se presentan resultados de los lugares que señalan las víctimas de maltrato, “en el patio con el profesor presente”. No existen diferencias estadísticamente significativas por género.

En anexo, tabla y gráfico 1.2.2.73. se presentan resultados de los lugares que señalan las víctimas de maltrato, “en el patio con el profesor ausente”. No existen diferencias estadísticamente significativas por género.

En anexo, tabla y gráfico 1.2.2.74. se presentan resultados de los lugares que señalan las víctimas de maltrato, “cerca del colegio al salir de clases”. No existen diferencias estadísticamente significativas por género.

En anexo, tabla y gráfico 1.2.2.75. se presentan resultados de los lugares que señalan las víctimas de maltrato, “en la calle”. No existen diferencias estadísticamente significativas por género.

### 6.1.2.10. Tiempo desde que se produce el maltrato (rol de víctima).

Ante la pregunta desde cuando el escolar ha sido maltrato, y por lo tanto víctima, desde hace unos meses el 7,1% de los hombres y el 4,4% de las mujeres; a opción desde hace poco, el 7,6% hombres y 5,9% mujeres. No existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres.

**Tabla 1.2.2. 77. Tiempo desde que se produce el maltrato.**

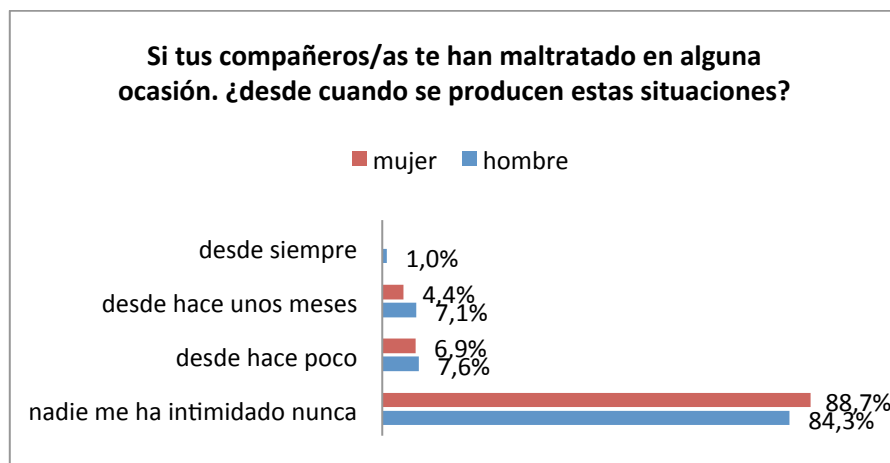
	HOMBRE	MUJER
nadie me ha intimidado nunca	84,3%	88,7%
desde hace poco	7,6%	6,9%
desde hace unos meses	7,1%	4,4%
desde siempre	1,0%	0%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,541	3	,315
Razón de verosimilitudes	4,329	3	,228
Asociación lineal por lineal	3,006	1	,083
N de casos válidos	413		

( $p > 0,05$ )

**Gráfico 1.2.2. 77. Tiempo desde que se produce el maltrato.**



### 6.1.2.11. A quién le comentas del maltrato (rol de víctima).

Respecto a que las víctimas conversen con alguien respecto de la ocurrencia de maltrato, los hombres un 13,8% no habla con nadie del tema y las mujeres un 5,4%; las mujeres en cambio un 14,8% lo conversa con sus compañeros/as en relación a sólo el 6,7% de hombres; conversar del tema con la familia se presenta en un porcentaje mayor en las mujeres con un 8,4% en relación a sólo un 4,8% en los hombres; los hombres conversan el tema con sus profesores en un porcentaje 5,2% en relación a las mujeres sólo un 3%. Existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres. Cómo se puede observar en tablas y gráfico siguientes.

**Tabla 1.2.2. 78. En el rol de víctima, con quién conversas del maltrato.**

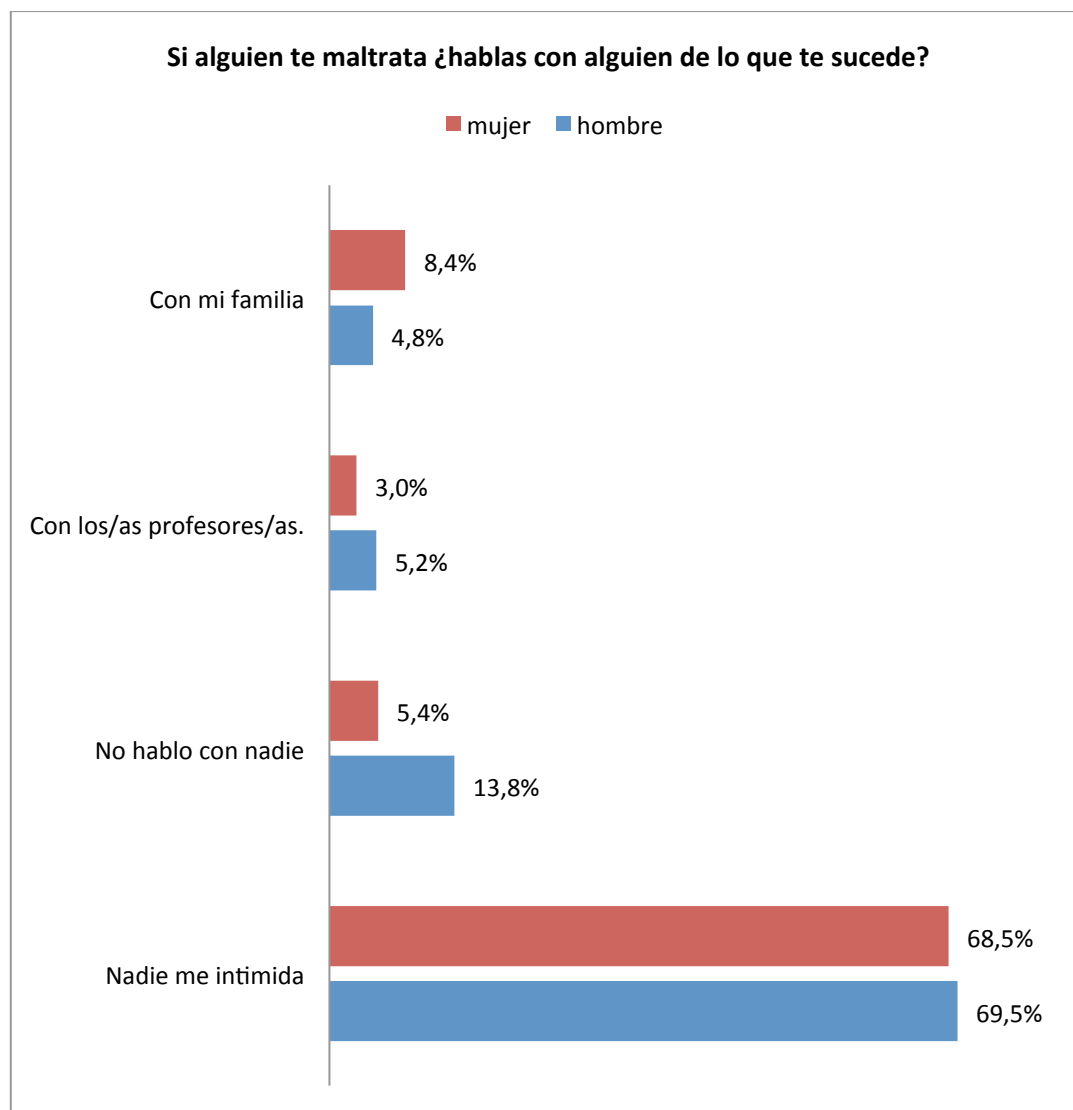
	HOMBRE	MUJER
<b>Nadie me intimida</b>	69,5%	68,5%
<b>No hablo con nadie</b>	13,8%	5,4%
<b>Con los/as profesores/as.</b>	5,2%	3,0%
<b>Con mi familia</b>	4,8%	8,4%
<b>Con compañeros/as</b>	6,7%	14,8%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,262	4	0,002**
Razón de verosimilitudes	17,734	4	0,001**
Asociación lineal por lineal	4,953	1	0,026**
N de casos válidos	413		

\*\*( $p < 0,05$ )

**Gráfico 1.2.2. 78. En el rol de víctima, con quién conversas del maltrato.**



### 6.1.2.12. He maltratado a un compañero/a (rol de agresor).

Respecto al reconocimiento de haber ejercido maltrato, un 31,4% de los hombres y un 32,5% de las mujeres alguna vez lo ha hecho, y con cierta frecuencia un 2% de las mujeres y un 3,8% de los hombres; haberlo efectuado maltrato casi todos los días sólo 1% de los hombres. No existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres.

**Tabla 1.3.2. 79.He maltratado a un compañero/a.**

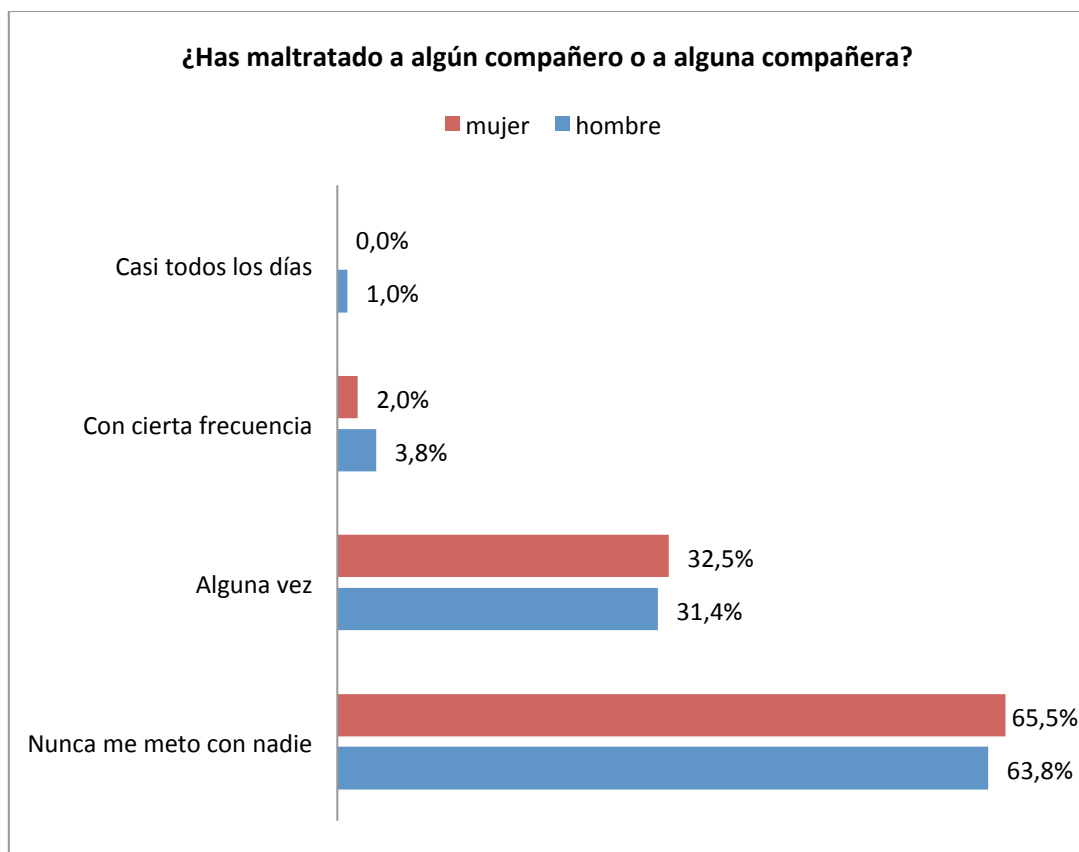
	HOMBRE	MUJER
<b>Nunca me meto con nadie</b>	63,8%	65,5%
<b>Alguna vez</b>	31,4%	32,5%
<b>Con cierta frecuencia</b>	3,8%	2,0%
<b>Casi todos los días</b>	1,0%	0,0%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,219	3	0,359
Razón de verosimilitudes	4,017	3	0,260
Asociación lineal por lineal	0,940	1	0,332
N de casos válidos	413		

( $p > 0,05$ )

**Gráfico 1.3.2. 79.He maltratado a un compañero/a**



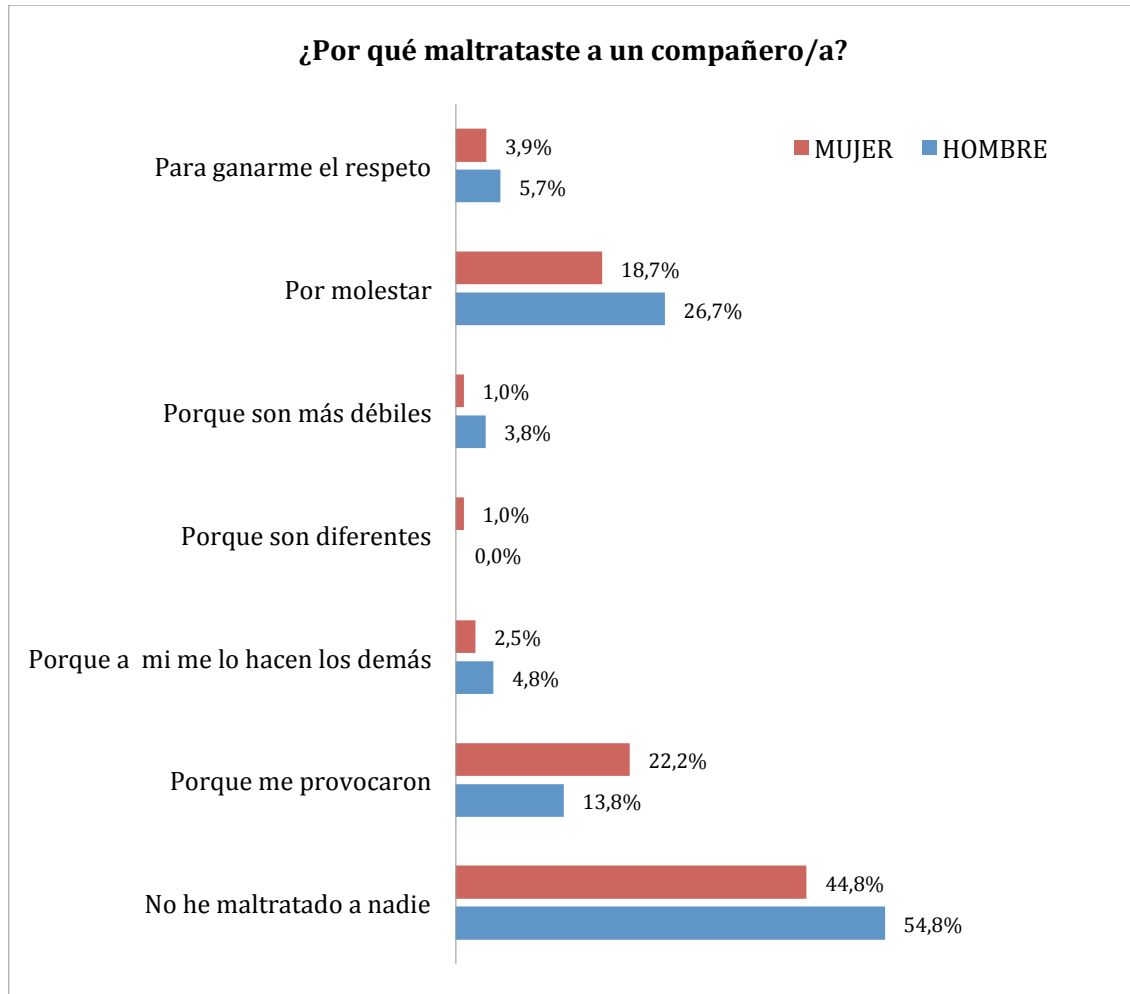
### 6.1.2.13. Razones por las que se maltrata (rol de agresor).

En la siguiente tabla y gráfico se presentan los resultados para las razones que se argumentan para justificar el maltrato por quienes ejercen agresión hacia sus víctimas; reconocen que sólo lo hacen por molestar a su víctima el 26,7% de los hombres y 18,7% de la mujeres; porque he sido provocado es la justificación que da el 13,8% de hombres y 22,2% de las mujeres que alguna vez han ejercido maltrato hacia sus compañeros; para ganarse el respeto del grupo, el 5,7% de los hombres y 3,9% de las mujeres; porque también a ellos los maltrataron alguna vez, el 4,8% de los hombres y 2,5% de las mujeres; porque son débiles, el 3,8% de hombres y 1% de mujeres; porque son diferentes, sólo el 1% de mujeres ha maltratado por ese motivo.

**Tabla 1.3.2. 80.Razones por las que se ejerció maltrato.**

	<b>HOMBRE</b>	<b>MUJER</b>
<b>No he maltratado a nadie</b>	54,8%	44,8%
<b>Porque me provocaron</b>	13,8%	22,2%
<b>Porque a mi me lo hacen los demás</b>	4,8%	2,5%
<b>Porque son diferentes</b>	0,0%	1,0%
<b>Porque son más débiles</b>	3,8%	1,0%
<b>Por molestar</b>	26,7%	18,7%
<b>Para ganarme el respeto</b>	5,7%	3,9%

**Gráfico 1.3.2. 80. Razones por las que se ejerció maltrato.**



En anexo, tabla y gráfico 1.3.2.81. se presentan resultados de las razones por las que se ha ejercido maltrato alguna vez hacia sus compañeros, “no he maltratado a nadie”. Existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres.

En anexo, tabla y gráfico 1.3.2.82. se presentan resultados de las razones por las que se ha ejercido maltrato alguna vez hacia sus compañeros, “porque me provocaron”. Existen diferencias estadísticamente significativas por género.

En anexo, tabla y gráfico 1.3.2.83. se presentan resultados de las razones por las que se ha ejercido maltrato alguna vez hacia sus compañeros, “porque a mi también me lo hicieron”. No existen diferencias estadísticamente significativas por género.

En anexo, tabla y gráfico 1.3.2.84. se presentan resultados de las razones por las que se ha ejercido maltrato alguna vez hacia sus compañeros, “porque son diferentes”. No existen diferencias estadísticamente significativas por género.

En anexo, tabla y gráfico 1.3.2.85. se presentan resultados de las razones por las que se ha ejercido maltrato alguna vez hacia sus compañeros, “porque son más débiles”. No existen diferencias estadísticamente significativas por género.

En anexo, tabla y gráfico 1.3.2.86. se presentan resultados de las razones por las que se ha ejercido maltrato alguna vez hacia sus compañeros, “sólo para molestarlos”. Existen diferencias estadísticamente significativas por género

En anexo, tabla y gráfico 1.3.2.87. se presentan resultados de las razones por las que se ha ejercido maltrato alguna vez hacia sus compañeros, “para ganarme el respeto de ellos”. No existen diferencias estadísticamente significativas por género.

#### 6.1.2.14. Maltrato mediante el uso de redes sociales.

Ante la pregunta “han usado redes sociales en internet para maltratar a algún compañero/a, el último trimestre”, el 11,1% de mujeres y 10,2% de hombres reconocen hacerlo casi todos los días; lo hacen bastantes veces el 26,% de mujeres y 23,7% de hombres; el 30,8% de mujeres y 31,2% de hombres han usado pocas veces las redes sociales de internet para ejercer maltrato; y el 31,8% de mujeres y 34,9% de hombres nunca han ejercido maltrato por medio de las redes sociales. No existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres.

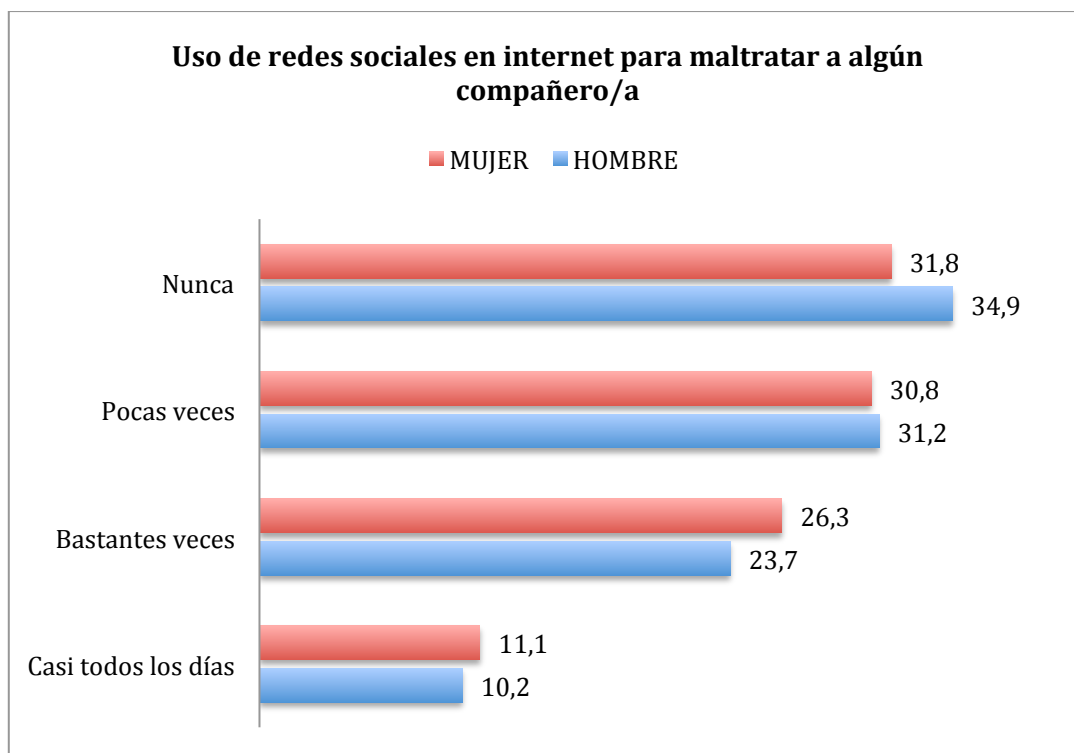
Tabla 1.3.2. 88. Maltraté a otros usando redes sociales en internet.

	HOMBRE	MUJER
<b>nunca</b>	34,9%	31,8%
<b>pocas veces</b>	31,2%	30,8%
<b>bastantes veces</b>	23,7%	26,3%
<b>casi todos los días</b>	10,2%	11,1%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	0,636	3	0,888
Razón de verosimilitudes	0,636	3	0,888
Asociación lineal por lineal	0,561	1	0,454
N de casos válidos	413		

**Gráfico 1.3.2. 88. Maltraté a otros usando redes sociales en internet.**



## 6.2. Clasificación de las muestras en Cuestionario AAA.

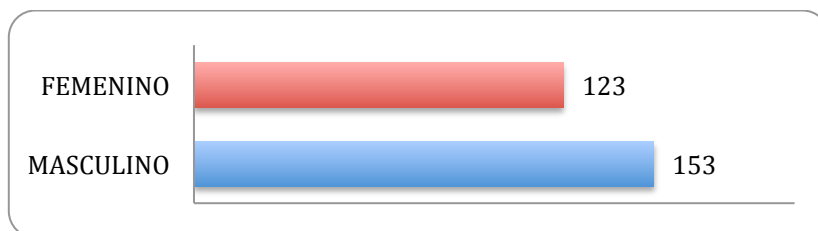
### 6.2.1. Muestras por género, edad y rol (agresor-víctima)

Las siguientes tablas y gráficos presentan la distribución de escolares a los cuales se aplicó Cuestionario AAA, clasificados por género, edad y rol que se le atribuye en situaciones de maltrato.

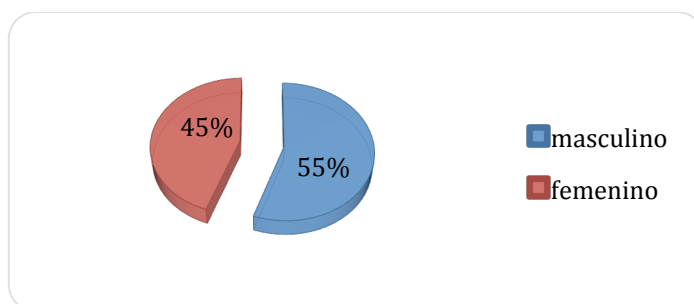
**Tabla 89. Muestra que respondió Cuestionario AAA, según género.**

GENERO		
	Frecuencia	Porcentaje
MASCULINO	153	55,4
FEMENINO	123	44,6
<b>Total</b>	<b>276</b>	<b>100,0</b>

**Gráfico 89. Muestra que respondió Cuestionario AAA, según género.**



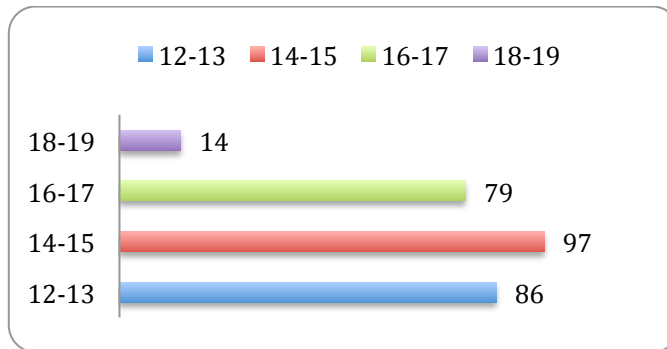
**Gráfico 90. Muestra que respondió Cuestionario AAA, según género porcentual.**



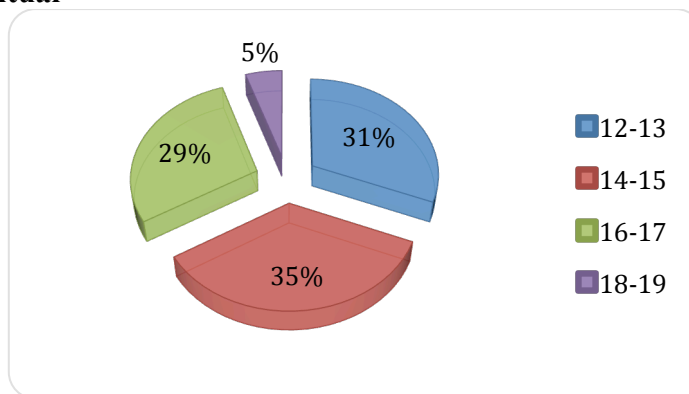
**Tabla 90. Muestra que respondió Cuestionario AAA, según rango etario.**

EDAD EN RANGOS		
	Frecuencia	Porcentaje
12-13	86	31,2
14-15	97	35,1
16-17	79	28,6
18-19	14	5,1
<b>Total</b>	<b>276</b>	<b>100,0</b>

**Gráfico 91. Muestra que respondió Cuestionario AAA, según rango etario.**



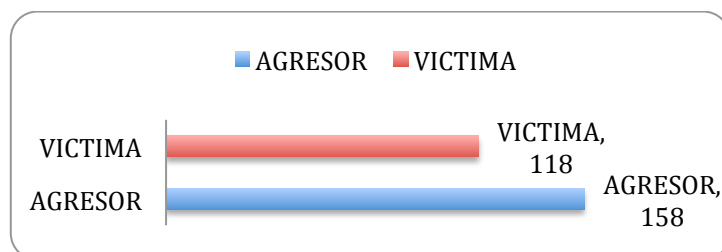
**Gráfico 92. Muestra que respondió Cuestionario AAA, según rango etario, porcentual**



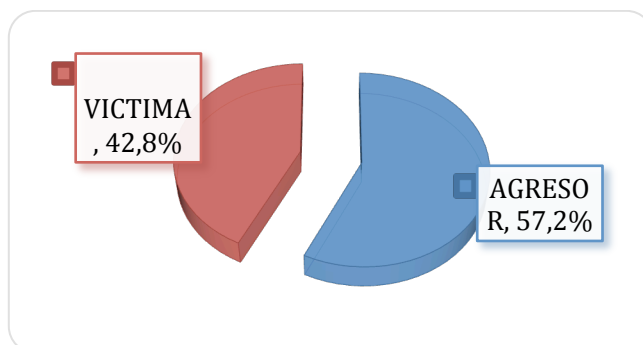
**Tabla 91. Muestra que respondió Cuestionario AAA, según rol asumido en las situaciones de maltrato.**

<b>ROL EN EL MALTRATO</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>AGRESOR</b>	158	57,2
<b>VICTIMA</b>	118	42,8
<b>Total</b>	276	100,0

**Gráfico 93. Muestra que respondió Cuestionario AAA, según rol asumido en las situaciones de maltrato.**



**Gráfico 94. Muestra que respondió Cuestionario AAA, según rango asumido en las situaciones de maltrato, porcentual.**



### 6.2.2. Muestra del rol (agresor-víctima) en función del género.

Distribución de escolares en agresores y víctimas según género, vemos que los hombres principalmente son agresores y las mujeres mayoritariamente víctimas. Presentándose diferencias estadísticamente significativas en el rol asumido, según el género de los escolares.

**Tabla 92. Rol asumido en las situaciones de maltrato, según género.**

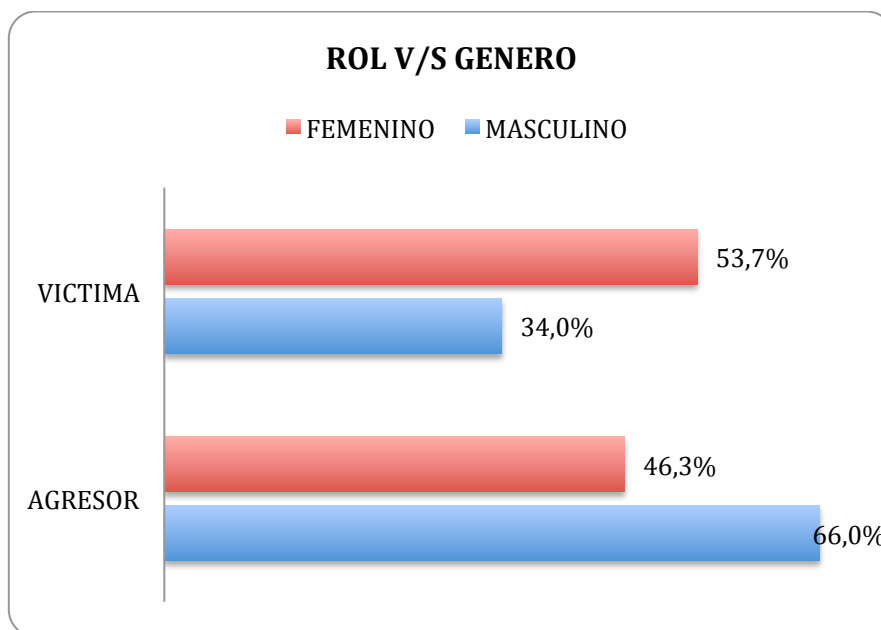
		ROL		Total
		AGRESOR	VICTIMA	
GENERO	MASCULINO	66,0%	34,0%	100,0%
	FEMENINO	46,3%	53,7%	100,0%

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,781	1	0,001*		
Corrección por continuidad	9,992	1	0,002*		
Razón de verosimilitudes	10,814	1	0,001*		
Estadístico exacto de Fisher				0,001*	0,001*
Asociación lineal por lineal	10,742	1	0,001*		
N de casos válidos	276				

\*(p<0,05)

**Gráfico 95. Rol asumido en las situaciones de maltrato, según género.**



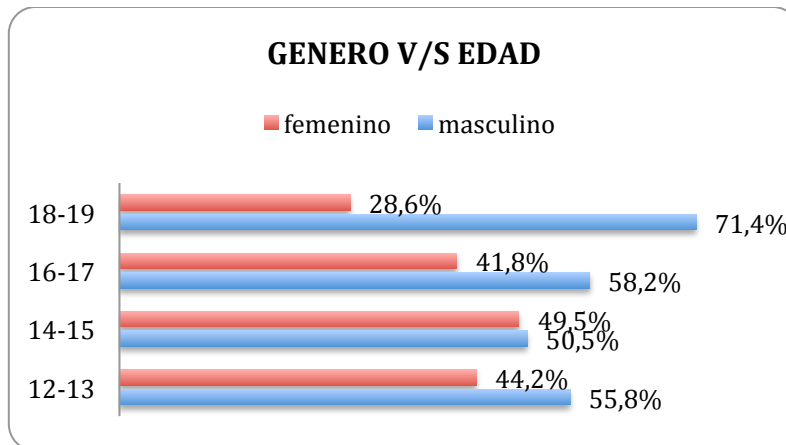
### 6.2.3. Muestra de género en función de la edad.

En tabla 93 y gráfico 96, se observa que los hombres están en mayoría en todos los rangos de edades, no existiendo diferencias estadísticamente significativas en todos los grupos.

**Tabla 93. Distribución de la muestra por género, según rango etario.**

	GENERO		Total	
	MASCULINO	FEMENINO		
<b>EDAD EN RANGOS</b>	<b>12-13</b>	55,8%	44,2%	100,0%
	<b>14-15</b>	50,5%	49,5%	100,0%
	<b>16-17</b>	58,2%	41,8%	100,0%
	<b>18-19</b>	71,4%	28,6%	100,0%

**Gráfico 96. Distribución de la muestra por género, según rango etario.**



### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,654	3	0,448
Razón de verosimilitudes	2,714	3	0,438
Asociación lineal por lineal	0,743	1	0,389
N de casos válidos	276		

( $p > 0,05$ )

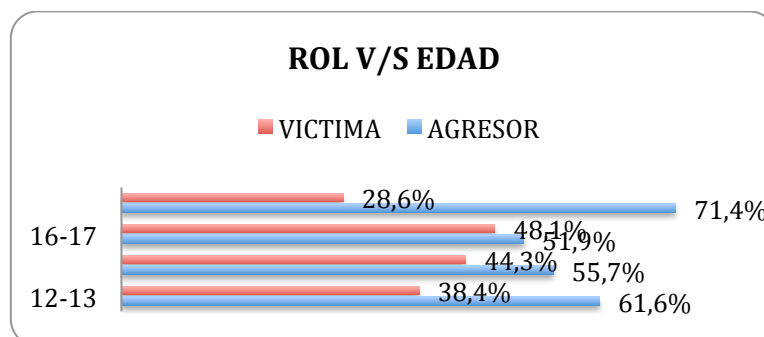
#### 6.2.4. Muestra de rol (agresor-víctima) en función de la edad.

En la siguiente tabla y gráfico se aprecia que en la muestra de escolares prima en todos los rangos de edades los agresores en relación a las víctimas, no existiendo diferencias estadísticamente significativas en todos los grupos.

**Tabla 94 Distribución de la muestra por rol asumido en situaciones de maltrato, según rango etario.**

		ROL		Total
		AGRESOR	VICTIMA	
EDAD EN RANGOS	12-13	61,6%	38,4%	100,0%
	14-15	55,7%	44,3%	100,0%
	16-17	51,9%	48,1%	100,0%
	18-19	71,4%	28,6%	100,0%

**Gráfico 97. Distribución de la muestra por rol asumido en situaciones de maltrato, según rango etario.**



#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gol	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,847	3	0,416
Razón de verosimilitudes	2,897	3	0,408
Asociación lineal por lineal	0,300	1	0,584
N de casos válidos	276		

( $p > 0,05$ )

### 6.3. Resultados de Autoestima en muestras por edad, género y rol.

En las siguientes tablas y gráficos se muestran los resultados de la medición de la Autoestima, tanto en escolares víctimas como agresores, el cuestionario consideró cinco opciones de respuesta desde “muy en desacuerdo” (1) hasta “muy de acuerdo” (5).

En la tabla 2.95 se aprecia que a medida que aumenta la edad, la autoestima de los escolares disminuye, independiente del rol asumido en la situación de maltrato, lo que además se corrobora con los resultados de la asimetría. En anexos se muestran las distribuciones de puntajes en Autoestima segmentados por rangos etarios en gráfico 2.98 hasta gráfico 2.101

No existen diferencias estadísticamente significativas entre las categorías de edades en la media de Autoestima, con un nivel de significación  $\alpha=0,05$ . Las distribuciones de puntajes en autoestima por edades no se distribuyen en forma normal (prueba K-S), por lo que se realiza una prueba de hipótesis no paramétrica, empleando la prueba de Kruskal Wallis, ver anexos tabla 2.96, tabla 2.97 y tabla 2.98.

**Tabla 2. 95.Resultados en Autoestima en la muestra conjunta de agresores y víctimas, según rango de edad.**

	N	MEDIA	DESV. EST.	ASIMETRIA
<b>12 -13</b>	86	2,67	0,90	0,38
<b>14 – 15</b>	97	2,69	0,82	0,45
<b>16 – 17</b>	79	2,76	1,02	0,41
<b>18 - 19</b>	14	2,29	0,80	0,86

En la tabla 2. 99 se aprecia que la autoestima en las mujeres es más baja que en hombres, aunque en éstos también es baja, independiente del rol asumido en la situación de maltrato, lo que además se corrobora con los resultados de la asimetría.

En anexos se muestran las distribuciones de puntajes en Autoestima segmentados por género en gráfico 2. 102 y gráfico 2. 103.

No existen diferencias estadísticamente significativas por género en la media de Autoestima, con un nivel de significación  $\alpha=0,05$ .

Las distribuciones de puntajes en autoestima por género no se distribuyen en forma normal (prueba K-S), por lo que se realiza una prueba de hipótesis no paramétrica, empleando la prueba U de Mann-Whitney, ver anexos tabla 2. 100, tabla 2. 101 y tabla 2. 102.

**Tabla 2. 99. Resultados en Autoestima en la muestra conjunta de agresores y víctimas, según género.**

	<b>N</b>	<b>MEDIA</b>	<b>DESV. EST.</b>	<b>ASIMETRIA</b>
<b>MASCULINO</b>	153	2,77	0,98	0,34
<b>FEMENINO</b>	123	2,57	0,79	0,48

En la tabla 2. 103 se aprecia que la media de Autoestima en las víctimas es más baja que en los agresores, aunque la de éstos es sólo de nivel medio, independiente del rol asumido en la situación de maltrato, lo que además se corrobora con los resultados de la asimetría en ambos casos.

En anexos se muestran las distribuciones de puntajes en Autoestima segmentados por género en gráfico 2. 104 y gráfico 2. 105.

Existen diferencias estadísticamente significativas por rol asumido en el maltrato en los resultados de la media de Autoestima, con un nivel de significación  $\alpha=0,05$ .

Las distribuciones de puntajes en autoestima por rol asumido en el maltrato no se distribuyen en forma normal (prueba K-S), por lo que se realiza una prueba de hipótesis no paramétrica, empleando la prueba U de Mann-Whitney, ver anexos tabla 2. 100, tabla 2. 101 y tabla 2. 102.

**Tabla 2. 103. Resultados en Autoestima en la muestra conjunta de escolares agresores y víctimas.**

	<b>N</b>	<b>MEDIA</b>	<b>DESV. EST.</b>	<b>ASIMETRIA</b>
<b>AGRESOR</b>	158	3,14	0,83	-0,11
<b>VICTIMA</b>	118	2,07	0,58	1,55

En la tabla 2. 107, es posible apreciar resultados en las medias de Autoestima para los roles de víctima y agresor asumidos en el maltrato por los escolares, diferenciándose por género y rangos etarios.

El promedio más alto de autoestima lo obtienen los agresores entre 16-17 años, el cual es un valor intermedio. Los valores más bajos de autoestima se presentan en las víctimas entre 12-13 años y 18-19 años, aunque en este último caso se debe tener en cuenta que son sólo cuatro escolares; las víctimas de sexo femenino son las que poseen los niveles más bajos de autoestima.

En general se puede observar que los agresores poseen niveles de autoestima más altos que las víctimas

**Tabla 2. 107. Resultados para Autoestima en escolares que asumen rol de agresores y víctimas clasificados por género y rango de edad.**

	N	MEDIA	DESV. EST.	ASIMETRIA
<b>Agresor Masculino</b>	101	3,12	0,91	0,30
<b>Agresor Femenino</b>	57	3,19	0,69	-0,55
<b>Víctima Masculino</b>	52	2,10	0,75	1,47
<b>Víctima Femenino</b>	66	2,04	0,39	0,23
<b>Agresor 12-13</b>	53	3,16	0,78	-0,20
<b>Agresor 14-15</b>	54	3,13	0,75	0,04
<b>Agresor 16-17</b>	41	3,32	0,91	-0,19
<b>Agresor 18-19</b>	10	2,33	0,93	0,46
<b>Víctima 12-13</b>	33	1,87	0,34	0,31
<b>Víctima 14-15</b>	43	2,14	0,53	0,83
<b>Víctima 16-17</b>	38	2,16	0,77	1,47
<b>Víctima 18-19</b>	4	2,05	0,17	-1,54

#### 6.4. Resultados en Apoyo Social en muestras por edad, género y rol.

En las siguientes tablas y gráficos se muestran los resultados de la medición de la Apoyo Social, tanto en escolares víctimas como agresores, el cuestionario consideró cinco opciones de respuesta desde “muy en desacuerdo” (1) hasta “muy de acuerdo” (5).

En la tabla 3. 108, se aprecian valores medianamente altos en Apoyo Social, bastante similares en todas las categorías de edad, independiente del rol asumido en la situación de maltrato, lo que además se corrobora con los resultados de la asimetría. En anexos se muestran las distribuciones de puntajes en Apoyo Social segmentados por rangos etarios en gráfico 3. 106 hasta gráfico 3. 109.

No existen diferencias estadísticamente significativas entre las categorías de edades en la media de Apoyo Social, con un nivel de significación  $\alpha=0,05$ . Las distribuciones de puntajes en Apoyo Social por edades se distribuyen en forma normal (prueba K-S), por lo que se realiza una prueba de hipótesis paramétrica, empleando ANOVA, ver anexos tabla 3. 109 y tabla 3. 110.

**Tabla 3. 108. Resultados en Apoyo Social en la muestra conjunta de agresores y víctimas, según rango de edad.**

	N	MEDIA	DESV. EST.	ASIMETRIA
<b>12 -13</b>	86	3,87	0,72	-0,58
<b>14 – 15</b>	97	3,80	0,60	-0,50
<b>16 – 17</b>	79	3,78	0,68	-0,61
<b>18 - 19</b>	14	3,86	0,71	-0,10

En la tabla 3. 111, se aprecia que la media de Apoyo Social es levemente más alto en escolares hombres que en mujeres, independiente del rol asumido en la situación de maltrato, lo que además se corrobora con los resultados de la asimetría, ambos valores sobre la media.

En anexos se muestran las distribuciones de puntajes en Apoyo Social segmentados por género, en gráfico 3. 110 y gráfico 3. 111.

No existen diferencias estadísticamente significativas por género en la media de Apoyo Social, con un nivel de significación  $\alpha=0,05$ .

Las distribuciones de puntajes en Apoyo Social por género no se distribuyen en forma normal (prueba K-S), por lo que se realiza una prueba de hipótesis no paramétrica, empleando la prueba U de Mann-Whitney, ver anexos tabla 3. 112, tabla 3. 113 y tabla 3. 114.

**Tabla 3. 111. Resultados en Apoyo Social en la muestra conjunta de agresores y víctimas, según género.**

	<b>N</b>	<b>MEDIA</b>	<b>DESV. EST.</b>	<b>ASIMETRIA</b>
<b>MASCULINO</b>	153	3,84	0,71	-0,74
<b>FEMENINO</b>	123	3,78	0,61	-0,16

En la tabla 3. 115 se aprecia que la media de Apoyo Social en las víctimas es más baja que en los agresores, aunque ambas por sobre la mediana, el valor para los agresores es bastante alto, lo que además se corrobora con los resultados de la asimetría en ambos casos.

En anexos se muestran las distribuciones de puntajes en Apoyo Social segmentados por rol asumido en el maltrato en gráfico 3. 112 y gráfico 3. 113.

Existen diferencias estadísticamente significativas por rol asumido en el maltrato en los resultados de la media de Apoyo Social, entre víctimas y agresores, con un nivel de significación  $\alpha=0,01$ .

Las distribuciones de puntajes en Apoyo Social por rol asumido en el maltrato no se distribuyen en forma normal (prueba K-S), por lo que se realiza una prueba de hipótesis no paramétrica, empleando la prueba U de Mann-Whitney, ver anexos tabla 3. 116, tabla 3. 117 y tabla 3. 118.

**Tabla 3. 115. Resultados en Apoyo Social en la muestra conjunta de escolares agresores y víctimas.**

	<b>N</b>	<b>MEDIA</b>	<b>DESV. EST.</b>	<b>ASIMETRIA</b>
<b>AGRESOR</b>	158	4,06	0,65	-1,17
<b>VICTIMA</b>	118	3,49	0,52	-0,44

En la tabla 3. 119, es posible apreciar resultados en las medias de Apoyo Social para los roles de víctima y agresor asumidos en el maltrato por los escolares, diferenciándose por género y rangos etarios.

El promedio más alto de Apoyo Social lo obtienen los agresores masculinos. Los valores más bajos de Apoyo Social se presentan en las víctimas entre 18-19 años, aunque en este último caso se debe tener en cuenta que son sólo cuatro escolares, en todo caso las víctimas son las que poseen los niveles más bajos de Apoyo Social.

**Tabla 3. 119. Resultados para Apoyo Social en escolares que asumen rol de agresores y víctimas clasificados por género y rango de edad.**

	<b>N</b>	<b>MEDIA</b>	<b>DESV. EST.</b>	<b>ASIMETRIA</b>
<b>Agresor Masculino</b>	101	4,05	0,54	-0,104
<b>Agresor Femenino</b>	57	3,84	0,57	-0,037
<b>Víctima Masculino</b>	52	3,80	0,61	-0,95
<b>Víctima Femenino</b>	66	3,89	0,54	-0,56
<b>Agresor 12-13</b>	53	3,90	0,58	0,073
<b>Agresor 14-15</b>	54	4,00	0,48	0,055
<b>Agresor 16-17</b>	41	4,01	0,64	-0,46
<b>Agresor 18-19</b>	10	4,01	0,39	-0,41
<b>Víctima 12-13</b>	33	3,84	0,52	-0,62
<b>Víctima 14-15</b>	43	3,74	0,53	0,107
<b>Víctima 16-17</b>	38	4,00	0,64	-0,74
<b>Víctima 18-19</b>	4	3,72	0,65	-0,14

### 6.5. Resultados en Autoeficacia en muestras por edad, género y rol.

En las siguientes tablas y gráficos se muestran los resultados de la medición de Autoeficacia, tanto en escolares víctimas como agresores, el cuestionario consideró cinco opciones de respuesta desde “muy en desacuerdo” (1) hasta “muy de acuerdo” (5).

En la tabla 4. 120, se aprecian valores medianamente altos en Autoeficacia, bastante similares en todas las categorías de edad, independiente del rol asumido en la situación de maltrato, lo que además se corrobora con los resultados de la asimetría.

En anexos se muestran las distribuciones de puntajes en Autoeficacia segmentados por rangos etarios en gráfico 4. 114 hasta gráfico 4. 117.

No existen diferencias estadísticamente significativas entre las categorías de edades en la media de Autoeficacia, con un nivel de significación  $\alpha=0,05$ .

Las distribuciones de puntajes en Autoeficacia por edades se distribuyen en forma normal (prueba K-S), por lo que se realiza una prueba de hipótesis paramétrica, empleando ANOVA, ver anexos tabla 4. 121 y tabla 4. 122.

**Tabla 4. 120. Resultados en Autoeficacia en la muestra conjunta de escolares agresores y víctimas, según rango de edad.**

	N	MEDIA	DESV. EST.	ASIMETRIA
<b>12 -13</b>	86	3,88	0,56	-0,11
<b>14 – 15</b>	97	3,85	0,51	0,02
<b>16 – 17</b>	79	4,04	0,64	-0,58
<b>18 - 19</b>	14	3,92	0,47	-1,06

En la tabla 4. 123, se aprecia que la media de Autoeficacia es levemente más alto en escolares hombres que en mujeres, independiente del rol asumido en la situación de maltrato, lo que además se corrobora con los resultados de la asimetría, ambos valores sobre la mediana.

En anexos se muestran las distribuciones de puntajes en Autoeficacia segmentados por género, en gráfico 4. 118 y gráfico 4. 119.

No existen diferencias estadísticamente significativas por género en la media de Autoeficacia, con un nivel de significación  $\alpha=0,05$ .

Las distribuciones de puntajes en Autoeficacia por género no se distribuyen en forma normal (prueba K-S), por lo que se realiza una prueba de hipótesis no paramétrica, empleando la prueba U de Mann-Whitney, ver anexos tabla 4. 124, tabla 4. 125 y tabla 3. 126.

**Tabla 4. 123 .Resultados en Autoeficacia en la muestra conjunta de escolares agresores y víctimas, según género.**

	<b>N</b>	<b>MEDIA</b>	<b>DESV. EST.</b>	<b>ASIMETRIA</b>
<b>MASCULINO</b>	153	3,96	0,57	-0,16
<b>FEMENINO</b>	123	3,87	0,55	-0,30

En la tabla 4. 127 se aprecia que la media de Autoeficacia en las víctimas es más baja que en los agresores, aunque ambas por sobre la mediana, el valor para los agresores es alto, lo que además se corrobora con los resultados de la asimetría en ambos casos.

En anexos se muestran las distribuciones de puntajes en Autoeficacia segmentados por rol asumido en el maltrato en gráfico 4. 120 y gráfico 4. 121.

No existen diferencias estadísticamente significativas por rol asumido en el maltrato en los resultados de la media de Autoeficacia, entre víctimas y agresores, con un nivel de significación  $\alpha=0,05$ .

Las distribuciones de puntajes en Autoeficacia por rol asumido en el maltrato no se distribuyen en forma normal (prueba K-S), por lo que se realiza una prueba de hipótesis no paramétrica, empleando la prueba U de Mann-Whitney, ver anexos tabla 4. 128, tabla 4. 129 y tabla 4. 130.

**Tabla 4. 127. Resultados en Autoeficacia en la muestra conjunta de escolares agresores y víctimas, según el rol asumido en situaciones de maltrato.**

	<b>N</b>	<b>MEDIA</b>	<b>DESV. EST.</b>	<b>ASIMETRIA</b>
<b>AGRESOR</b>	158	3,97	0,56	-0,10
<b>VICTIMA</b>	118	3,85	0,57	-0,34

En la tabla 4. 131, es posible apreciar resultados en las medias de Autoeficacia para los roles de víctima y agresor asumidos en el maltrato por los escolares, diferenciándose por género y rangos etarios.

El promedio más alto de Autoeficacia lo obtienen los agresores masculinos y en el rango de edad 12-13 años. Los valores más bajos de Autoeficacia se presentan en las víctimas de sexo femenino, en todo caso los hombres víctimas también poseen niveles más bajos de Autoeficacia.

**Tabla 4. 131. Resultados para Autoeficacia en escolares que asumen rol de agresores y víctimas clasificados por género y rango de edad.**

	<b>N</b>	<b>MEDIA</b>	<b>DESV. EST.</b>	<b>ASIMETRIA</b>
<b>Agresor Masculino</b>	101	4,04	0,69	-1,32
<b>Agresor Femenino</b>	57	4,00	0,67	-0,73
<b>Víctima Masculino</b>	52	2,10	0,76	1,47
<b>Víctima Femenino</b>	66	2,04	0,38	0,23
<b>Agresor 12-13</b>	53	4,08	0,72	-1,37
<b>Agresor 14-15</b>	54	4,05	0,58	-1,19
<b>Agresor 16-17</b>	41	3,96	0,74	-0,9
<b>Agresor 18-19</b>	10	3,89	0,82	-0,56
<b>Víctima 12-13</b>	33	3,53	0,56	-0,15
<b>Víctima 14-15</b>	43	3,54	0,45	-0,38
<b>Víctima 16-17</b>	38	3,66	0,56	-0,96
<b>Víctima 18-19</b>	4	3,79	0,2	0

## 6.6. Resultados de correlaciones entre Autoestima, Autoeficacia y Apoyo Social.

### 6.6.1. Correlaciones en muestra de agresores.

Al analizar las correlaciones de las variables estudiadas en la muestra de escolares que asumen el rol de agresores, tabla 5. 131, se observa que la correlación entre autoestima y autoeficacia es significativa ( $r=0,287$ ;  $p<0,05$ ), además la autoeficacia explica el 8,2% de la autoestima en agresores ( $R^2=0,082$ ), ver anexo gráfico 5. 122.

Se aprecia una correlación significativa entre autoeficacia y apoyo social ( $r=0,525$ ;  $p<0,01$ ), encontrándose además que el apoyo social explica el 27,5% de la varianza de la autoestima ( $R^2=0,275$ ), ver anexo gráfico 5. 123.

Se obtiene una correlación significativa entre apoyo social y autoestima ( $r=0,270$ ;  $p<0,05$ ), donde el apoyo social explica el 7,3% de la varianza de la autoestima en agresores ( $R^2=0,073$ ) ver anexo gráfico 5. 124.

**Tabla 5. 132. Correlaciones entre Autoestima, Apoyo Social y Autoeficacia en los escolares que asumen el rol de agresores.**

		APOYO SOCIAL	AUTOEFICACIA
AGRESORES	AUTOESTIMA	0,27** (sig.0,001)	0,287**(sig.0,000)
	APOYO SOCIAL		0,525**(sig.0,000)

\*( $p<0,05$ ); \*\*( $p<0,01$ )

### 6.6.2. Correlaciones en muestra de víctimas.

Al analizar las correlaciones de las variables estudiadas en la muestra de escolares que asumen el rol de víctimas tabla 5. 132, se observa que la correlación autoeficacia y apoyo social es directa, positiva y significativa ( $r=0,512$ ;  $p<0,01$ ), encontrándose además que el apoyo social explica el 26,3% de la varianza de la autoeficacia ( $R^2=0,263$ ), ver anexo gráfico 5. 125.

La correlación entre apoyo social y autoestima ver anexo gráfico 5. 126 y correlación entre autoeficacia y autoestima ver anexo gráfico 5. 127, no son significativas.

**Tabla 5. 133. Correlaciones entre Autoestima, Apoyo Social y Autoeficacia en los escolares que asumen el rol de víctimas.**

		APOYO SOCIAL	AUTOEFICACIA
VICTIMA	AUTOESTIMA	0,126 (sig.0,175)	-0,065 (sig.0,487)
	APOYO SOCIAL		0,512** (sig.0,000)

- \*( $p<0,05$ ); \*\* ( $p<0,01$ )

### 6.6.3. Correlaciones en muestra de agresores diferenciados por género.

Al analizar las correlaciones en la muestra de escolares que asumen el rol de agresores de género masculino tabla 5. 133, se observa que la correlación entre apoyo social y autoestima es significativa ( $r=0,219$ ;  $p<0,05$ ), donde el apoyo social sólo explica el 4,8% de la varianza de la autoestima en hombres agresores ( $R^2=0,048$ ), ver anexo gráfico 5. 128.

Por otra parte se aprecia una correlación significativa entre autoeficacia y apoyo social ( $r=0,573$ ;  $p<0,01$ ), lo que indicaría que el apoyo social explica el 32,8% de la varianza de autoeficacia ( $R^2=0,328$ ), ver anexo gráfico 5. 129.

Además la correlación entre autoestima y autoeficacia es significativa ( $r=0,291$ ;  $p<0,01$ ), donde la autoeficacia explica el 8,5% de la varianza en autoestima en hombres agresores ( $R^2=0,085$ ), ver anexo gráfico 5. 130.

Al analizar las correlaciones en la muestra de escolares que asumen el rol de agresores de género femenino tabla 5. 133, se observa que la correlación entre apoyo social y autoestima es significativa ( $r=0,403$ ;  $p<0,01$ ), donde el apoyo social explica el 16,3% de la varianza de la autoestima en mujeres agresoras ( $R^2=0,163$ ), ver anexo gráfico 5. 131.

Por otra parte se aprecia una correlación significativa entre autoeficacia y apoyo social ( $r=0,442$ ;  $p<0,01$ ), lo que indicaría que el apoyo social explica el 19,6% de la varianza de autoeficacia ( $R^2=0,196$ ), ver anexo gráfico 5. 132.

La correlación entre autoestima y autoeficacia es significativa ( $r=0,324$ ;  $p<0,05$ ), donde la autoeficacia explica el 10,5% de la varianza en autoestima en mujeres agresoras ( $R^2=0,105$ ), ver anexo gráfico 5. 133.

**Tabla 5. 134. Correlaciones entre Autoestima, Apoyo Social y Autoeficacia en los escolares que asumen el rol de agresores de género masculino y femenino.**

			APOYO SOCIAL	AUTOEFICACIA
A G R E S O R	FEMENINO	AUTOESTIMA	0,403** (sig.0,002)	0,323* (sig.0,014)
		APOYO SOCIAL		0,442** (sig.0,001)
	MASCULINO	AUTOESTIMA	0,219* (sig.0,028)	0,291** (sig.0,003)
		APOYO SOCIAL		0,573** (sig.0,000)

(p<0,05); \*\* (p<0,01)

#### 6.6.4. Correlaciones en muestra de víctimas diferenciadas por género.

Al analizar las correlaciones en la muestra de escolares que asumen el rol de víctimas de género masculino tabla 5. 134, se observa que la única correlación directa, positiva y significativa se presenta entre autoeficacia y apoyo social ( $r=0,517$ ;  $p<0,01$ ), lo que indicaría que el apoyo social explica el 26,7% de la varianza de autoeficacia ( $R^2=0,267$ ), ver anexo gráfico 5. 135.

Las correlaciones entre apoyo social y autoestima ver anexo gráfico 5. 136 y correlación entre autoestima y autoeficacia ver anexo gráfico 5. 136, ambas son bajas y no significativas.

Al analizar las correlaciones en la muestra de escolares que asumen el rol de víctimas de género femenino tabla 5. 134, se observa que la única correlación directa, positiva y significativa se presenta entre autoeficacia y apoyo social ( $r=0,501$ ;  $p<0,01$ ), lo que indicaría que el apoyo social explica el 25,1% de la varianza de autoeficacia ( $R^2=0,251$ ), ver anexo gráfico 5. 137.

Además las correlaciones entre apoyo social y autoestima ver anexo gráfico 5. 138 y correlación entre autoestima y autoeficacia ver anexo gráfico 5. 139, ambas son bajas, inversas y no significativas.

**Tabla 5. 135. Correlaciones entre Autoestima, Apoyo Social y Autoeficacia en los escolares que asumen el rol de víctimas de género masculino y femenino.**

			<b>APOYO SOCIAL</b>	<b>AUTOEFICACIA</b>
<b>VICTIMA</b>	<b>FEMENINO</b>	AUTOESTIMA	-0,019 (sig.0,883)	-0,218 (sig.0,078)
		APOYO SOCIAL		<b>0,501** (sig.0,000)</b>
	<b>MASCULINO</b>	AUTOESTIMA	0,242 (sig.0,083)	0,028(sig.0,842)
		APOYO SOCIAL		<b>0,517** (sig.0,000)</b>

\*( $p<0,05$ ); \*\* ( $p<0,01$ )

•

### 6.6.5. Correlaciones en muestra de agresores diferenciados por edad.

Al analizar las correlaciones en la muestra de escolares que asumen el rol de agresores por rango etario, tabla 5. 135, se observa que los agresores entre 12 y 13 años presentan una correlación alta, directa, positiva y significativa entre autoeficacia y apoyo social ( $r=0,656$ ;  $p<0,01$ ), lo que indicaría que el apoyo social explica el 47,8% de la varianza de autoeficacia ( $R^2=0,478$ ), ver anexo gráfico 5. 140.

La correlación entre autoestima y autoeficacia es positiva, directa y significativa ( $r=0,395$ ;  $p<0,01$ ), lo que indicaría que la autoeficacia estaría explicando el 15,6% de la varianza en autoestima ( $R^2=0,156$ ), ver anexo gráfico 5. 141.

Además la correlación entre apoyo social y autoestima es directa, positiva y significativa ( $r=0,283$ ;  $p<0,05$ ), lo que indicaría que la autoeficacia estaría explicando el 8% de la varianza en autoestima ( $R^2=0,080$ ), ver anexo gráfico 5. 142.

Al analizar las correlaciones en la muestra de escolares que asumen el rol de agresores por rango etario, tabla 5. 135, se observa que los agresores entre 14 y 15 años presentan una correlación, directa, positiva y significativa entre apoyo social y autoeficacia ( $r=0,332$ ;  $p<0,05$ ), lo que indicaría que el apoyo social explica el 11% de la varianza de autoestima ( $R^2=0,110$ ), ver anexo gráfico 5. 143.

Además las correlaciones entre autoeficacia y autoestima ver anexo gráfico 5. 144 y correlación entre apoyo social y autoeficacia ver anexo gráfico 5. 145, ambas son no significativas.

Al analizar las correlaciones en la muestra de escolares que asumen el rol de agresores por rango etario, tabla 5. 135, se observa que los agresores entre 16 y 17 años presentan una correlación, directa, positiva y significativa entre autoestima y apoyo social ( $r=0,692$ ;  $p<0,01$ ), lo que indicaría que el apoyo social explica el 47,8% de la varianza de autoestima ( $R^2=0,478$ ), ver anexo gráfico 5. 146.

La correlación entre autoeficacia y autoestima es directa, positiva y significativa ( $r=0,378$ ;  $p<0,05$ ), lo que indicaría que la autoeficacia explicaría el 14,3%% de la varianza de autoestima ( $R^2=0,143$ ), ver anexo gráfico 5. 147.

La correlación entre apoyo social y autoestima es no significativa ver anexo gráfico 5. 148.

Al analizar las correlaciones en la muestra de escolares que asumen el rol de agresores por rango etario, tabla 5. 135, se observa que los agresores entre 18 y 19 años si bien presentan correlaciones positivas y directas, éstas no son significativas, dado que las muestras son muy pequeñas y distorsionan el resultado, ver anexos gráfico 5. 149; gráfico 5. 150 y gráfico 5. 151.

**Tabla 5. 136. Correlaciones entre Autoestima, Apoyo Social y Autoeficacia en los escolares que asumen el rol de agresores, de edades entre 12-13, 14-15, 16-17 y 18-19 años.**

			APOYO SOCIAL	AUTOEFICACIA
AGRESOR	12--13	AUTOESTIMA	0,283* (sig.0,040)	0,395** (sig.0,003)
		APOYO SOCIAL		0,656** (sig.0,000)
	14--15	AUTOESTIMA	0,332* (sig.0,014)	0,044 (sig.0,754)
		APOYO SOCIAL		0,235 (sig.0,087)
	16--17	AUTOESTIMA	0,243 (sig.0,125)	0,378* (sig.0,015)
		APOYO SOCIAL		0,692** (sig.0,000)
	18--19	AUTOESTIMA	0,222 (sig.0,538)	0,443 (sig.0,200)
		APOYO SOCIAL		0,319 (sig.0,369)

\*( $p<0,05$ ); \*\* ( $p<0,01$ )

#### 6.6.6. Correlaciones en muestra de víctimas diferenciadas por edad.

Al analizar las correlaciones en la muestra de escolares que asumen el rol de víctimas por rango etario, tabla 5. 136 se observa que las víctimas entre 12 y 13 años presentan una correlación directa, positiva y significativa entre autoeficacia y apoyo social ( $r=0,468$ ;  $p<0,01$ ), lo que indicaría que el apoyo social explica el 21,9% de la varianza de autoeficacia ( $R^2=0,219$ ), ver anexo gráfico 5. 152.

La correlación entre autoestima y autoeficacia es no significativa, ver anexo gráfico 5. 153; lo mismo que la correlación entre apoyo social y autoestima es no significativa, ver anexo gráfico 5. 154.

Al analizar las correlaciones en la muestra de escolares que asumen el rol de víctimas por rango etario, tabla 5. 136 se observa que las víctimas entre 14 y 15 años presentan una correlación directa, positiva y significativa entre autoeficacia y apoyo social ( $r=0,430$ ;  $p<0,01$ ), lo que indicaría que el apoyo social explica el 18,5% de la varianza de autoeficacia ( $R^2=0,185$ ), ver anexo gráfico 5. 155.

La correlación entre autoestima y autoeficacia es no significativa, ver anexo gráfico 5. 156.

La correlación entre apoyo social y autoestima es no significativa, ver anexo gráfico 5. 157.

Al analizar las correlaciones en la muestra de escolares que asumen el rol de víctimas por rango etario, tabla 5. 136 se observa que las víctimas entre 16 y 17 años presentan una correlación alta, directa, positiva y significativa entre autoeficacia y apoyo social ( $r=0,627$ ;  $p<0,01$ ), lo que indicaría que el apoyo social explica el 39,4% de la varianza de autoeficacia ( $R^2=0,394$ ), ver anexo gráfico 5. 158.

La correlación entre autoestima y autoeficacia es no significativa, ver anexo gráfico 5. 153; lo mismo que la correlación entre apoyo social y autoestima es no significativa, ver anexo gráfico 5. 154.

Al analizar las correlaciones en la muestra de escolares que asumen el rol de víctimas por rango etario, tabla 5. 136, se observa que las víctimas entre 18 y 19 presentan correlaciones no significativas, dado que las muestras son demasiado pequeñas y distorsionan en demasía el resultado, ver anexos gráfico 5. 149; gráfico 5. 150 y gráfico 5. 151.

**Tabla 5. 137. Correlaciones entre Autoestima, Apoyo Social y Autoeficacia en los escolares que asumen el rol de víctimas de edades entre 12-13, 14-15, 16-17 y 18-19 años.**

			<b>APOYO SOCIAL</b>	<b>AUTOEFICACIA</b>
<b>VICTIMA</b>	12--13	AUTOESTIMA	-0,073 (sig.0,686)	-0,105 (sig.0,562)
		APOYO SOCIAL		0,468** (sig.0,006)
	14-15	AUTOESTIMA	0,107 (sig.0,496)	-0,105 (sig.0,502)
		APOYO SOCIAL		0,430** (sig.0,004)
	16--17	AUTOESTIMA	0,202 (sig.0,224)	-0,043 (sig.0,799)
		APOYO SOCIAL		0,627** (sig.0,000)
	18--19	AUTOESTIMA	0,688 (sig.0,312)	-0,340 (sig.0,660)
		APOYO SOCIAL		0,367 (sig.0,633)

\* (p<0,05); \*\* (p<0,01)



## **CAPITULO VII**

## **CONCLUSIONES**



## CAPITULO VII

### Conclusiones

#### **Introducción.**

En este capítulo se presentan las conclusiones que surgen del análisis y reflexiones teóricas que se presentan en el contexto de los objetivos e hipótesis propuestos en esta investigación.

En primera instancia se dará respuesta a los objetivos específicos propuestos en la investigación. En una segunda instancia se analizarán las diferentes hipótesis propuestas para maltrato, autoestima, apoyo social y autoeficacia.

#### **7. Conclusiones en relación con los objetivos de la investigación.**

##### **7.1. Formas de maltrato percibidas.**

El primer objetivo específico plantea: Identificar las formas de maltrato que perciben los escolares de enseñanza básica y de enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile, de edades entre 12 y 19 años de ambos sexos, los resultados nos lleva a plantear las siguientes conclusiones. (O.E. 5.2.2.1).

En todas las categorías de edades se pueden verificar las formas de maltrato señaladas por Calderero et al. (2011), tales como el maltrato verbal. En nuestra muestra se apreció que el insulto y poner sobrenombres se transforma en la conducta que se percibe con mayor facilidad en la interacción de los escolares, llegando a cifras sobre el 50% entre los 14-15 años; al verificar lo que sucede entre hombres y mujeres nos encontramos con diferencias significativas respecto a los insultos y poner sobrenombres. El valor es más alto en las mujeres que en los hombres superando el 50%, concordando con otros estudios como el de Gairín et al. (2013).

De igual forma reírse y dejar en ridículo a los otros, se observa especialmente en los escolares de menor edad y con cifras sobre el 20%; asimismo se presenta en mayor medida en hombres que en mujeres con diferencias significativas.

El maltrato de tipo físico, traducido en golpes y empujones se verifica en menor medida comparado con el maltrato verbal, con cifras que alcanzan el 12%, lo cual no deja de ser relevante y su mayor preponderancia se encuentra en los hombres, ya que las mujeres hacen un uso menor de estas conductas lo cual concuerda con el estudio realizado por Smith y Sharp, (1994).

El maltrato de tipo relacional, reflejado en rechazar y aislar al escolar que es víctima de esta interacción se presenta en alrededor del 8%, llamando la atención que en los escolares entre 18 y 19 años esta cifra alcanza el 15%, es necesario señalar que estos escolares son repitentes y rezagados en el sistema escolar. Debido a su retraso académico les toca interactuar con escolares en su mayoría menores a ellos, y el aislamiento se hace más probable porque no se encuentran en sus cursos de referencia; por otra parte el rechazo y el aislamiento de la víctima de igual forma es más recurrente en hombres, aunque no hay diferencias significativas con las mujeres.

Otra forma de maltrato relacional se observa en las amenazas y chantajes que se hace a las víctimas. Esta se presenta en alrededor del 10% entre los 12-17 años, se aprecia en menor medida en los escolares de mayor edad, solo en el 5%; ahora en relación a la diferencia por sexo las mujeres casi duplican a los hombres en esta acción, por sobre el 13%, siendo una diferencia significativa.

## **7.2. Razones por las cuales se cree que se maltrata.**

Otro objetivo de la investigación fue: Identificar las razones por las cuáles creen los escolares que se produce el maltrato, en escolares de enseñanza básica y de enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile, de edades entre 12 y 19 años, de ambos sexos. (O.E. 5.2.2.2).

Los resultados obtenidos en esta investigación dan cuenta de la percepción que tienen los escolares acerca de qué los motiva a que se produzca el maltrato entre algunos escolares, y la razón que señalan básicamente es que lo hacen para molestar al otro, y es significativo este hecho ya que tenemos cifras entre el 53,2% y 65% en todas las categorías de edades consideradas.

Otra razón por la que se cree que se maltrata es porque algunos escolares intentan de esa forma ganarse el respeto del resto de los compañeros. Esto lo creen principalmente los escolares de menor edad entre el 45% y 49%, con lo cual reciben apoyo y simpatía del grupo (Díaz-Aguado, 2005).

La creencia de que la fortaleza física es una razón para ejercer maltrato es especialmente evidente en el grupo de 18 y 19 años con un 20% de reconocimiento de dicha motivación. Este mismo resultado fue verificado por Pepler et al. (2006) donde el escolar de mayor edad suele someter al más pequeño o más débil.

También se percibe la responsabilidad en el maltrato por parte de la víctima, ya que se involucra en una relación con el agresor en que saldrá finalmente perjudicado. Esto lo reconocen entre un 8% y 11%, tal como señala Navarro (2009) la víctima incita al agresor al maltrato.

Tener como razón para el maltrato filmarse y luego subir a internet a las redes sociales, no se encuentra tan relevante en esta muestra de escolares, ya que las cifras fluctúan entre un 2% y 7,5%.

Las razones por las que se cree que se maltrata, al diferenciar por género, la principal creencia es que se hace para molestar, así lo asevera un 66,5% de mujeres y un 51,9% de hombres; la creencia de que se maltrata para ganarse el respeto se da en un 51% en hombres y 37,4% en mujeres; en relación a la fortaleza física, las mujeres creen en un 15,3% que se maltrata porque el agresor es más fuerte, los hombres creen lo mismo pero en un 12,9%; la creencia de que se maltrata porque la víctima se mete con el agresor, un 9,4% de las mujeres y 6,7% de los hombres así lo sostienen.

### **7.3. Frecuencia percibida de maltrato en el Colegio el último trimestre.**

Sobre el objetivo “Especificar la frecuencia de ocurrencia de maltrato que presentan escolares de enseñanza básica y de enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile, de edades entre 12 y 19 años, de ambos sexos” (O.E. 5.2.2.3), se han obtenido las siguientes conclusiones.

Es interesante evidenciar que sólo entre 15% y 20% de los escolares entre 12 y 17 años no han evidenciado situaciones de maltrato en el último trimestre, ésta cifra sube a un 40% en el pequeño grupo entre 18 y 19 años, haciendo la observación que son escolares que de alguna forma no se encuentran en cursos de su referencia etaria

Existe un alto porcentaje de escolares que cree que el maltrato tiene ocurrencia diaria entre un 15% y 35,4%, lo que conlleva a una situación de complejo manejo en el ámbito escolar, luego las cifras van fluctuando de acuerdo a las categorías de frecuencia que fueron establecidas, lo preocupante es que alrededor de un 80% de escolares aprecia que este compartimiento sucede con cierta frecuencia en el colegio, presentándose esta percepción de más alta ocurrencia en los escolares de menor edad,

lo cual concuerda con diversos estudios (Banks, 1997; Ortega y Mora-Merchán, 1997; Funk, 1997, Mooj, 1997; MINEDUC-UAH, 2006).

La frecuencia de ocurrencia de algún tipo de maltrato en el Colegio el último trimestre, la opción todos los días presenta un alto porcentaje, 20,5% en los hombres y 25,6% en las mujeres; la ocurrencia de más de veinte veces el último trimestre, sólo un 3,3% de hombres y 6,9% de mujeres lo perciben de esa forma; entre cinco y diez veces el último trimestre, lo percibe el 18,6% de hombres y el 15,3% de las mujeres; menos de cinco veces han ocurrido sucesos de maltrato, así lo percibe el 26,2% de los hombres y el 27,1% de las mujeres; la percepción de que nunca han ocurrido eventos de maltrato, lo percibe el 20,5% de los hombres y el 19,7% de las mujeres. No existiendo diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres.

#### **7.4. Según los escolares, quién debiese hacerse cargo de detener y/o solucionar los hechos de maltrato en el colegio.**

Sobre el objetivo “Identificar quién o quiénes podrían solucionar o detener las situaciones de maltrato, según la percepción de los escolares de enseñanza básica y de enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile, de edades entre 12 y 19 años de ambos sexos”. (O.E. 5.2.2.4) se han obtenido las siguientes conclusiones.

La mayoría de los escolares no sabe quién podría detener las situaciones de maltrato que se producen en el colegio, mientras que entre un 15% y 40% de los escolares cree que el profesor hombre, más que las profesoras, debe encargarse de detener el maltrato que se produce en el colegio, con lo se reconoce la figura de autoridad del profesor; como señala Cerezo (2007) los profesores son personas significativas que impactan profundamente a los escolares en su desarrollo, por lo que no debiese sorprender el anterior resultado. También se le atribuye un rol relevante a los compañeros de curso, en que podrían intervenir cuando surgen las situaciones de maltrato, lo mismo que otros adultos y que no debiesen mantenerse indiferentes ante estos hechos.

Respecto de la percepción de quién puede detener las situaciones de maltrato, en relación al sexo del escolar un 31,4% de los hombres dice no saber quién puede hacerlo y sólo un 16,3% de mujeres. Se le atribuye una gran importancia a los profesores hombres respecto a la intervención para detener eventos de maltrato, con porcentajes muy similares entre hombres 21,9% y mujeres 21,7%, porcentaje que baja ostensiblemente en relación a las profesoras, a quienes se les otorga una menor importancia en este sentido; el 16,2% de hombres y 9,9% de mujeres percibe que sus compañeros pueden ser actores relevantes al momento de poder detener un hecho de maltrato; en cambio un 14,3% de mujeres y el 5,7% de hombres cree que otros adultos pueden detener el maltrato. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres.

Respecto a la solución real del problema del maltrato, se encontró que entre un 10% y 31,3 % de los escolares de todas las edades no sabe quién debiese entregar soluciones para el problema del maltrato en los colegios; un porcentaje relevante, entre un 17,2% y 30% cree que la solución está en manos de los profesores, tal como lo señala Ortega et al. (2013) el rol del profesor no es sólo el de transmisor de contenidos en una asignatura, sino que tiene una labor formativa relacionada con el establecimiento de límites al comportamiento de sus alumnos, sobre todo si existe maltrato entre ellos. La familia surge como un actor válido en la solución de este problema, sólo para un porcentaje de escolares, que va entre 7 y 25%, siendo el valor más alto en los escolares de mayor edad, ya que como plantean Moreno et al. (2009) y Pérez et al. (2010) la malas relaciones que se presentan al interior de las familias propician malas relaciones con compañeros y figuras de autoridad como los profesores; sin embargo, llama la atención que entre un 10 y 18% de los escolares cree que en este problema debiese intervenir el gobierno para lograr una solución efectiva, es decir, que han perdido la confianza en que sea el propio sistema escolar quien de la solución, esto último se refleja en una posición de pesimismo, cuando entre un 15 y 20 % de la muestra siente que este problema no tiene ninguna solución. Estos resultados reflejan lo planteado por Delval (2000) en que el mal ambiente de convivencia en los colegios deteriora las confianzas en todos los actores del sistema

escolar, lo que por consiguiente termina además afectando la calidad de la docencia impartida.

Al analizar las respuestas desde la perspectiva de género, un 31% de los hombres y un 23,6% de las mujeres no sabe quién podría solucionar el problema del maltrato escolar; luego le sigue la opción el 20% los hombres y 19,7% las mujeres creen que debiesen ser los profesores/as quienes deben dar soluciones a los hechos de maltrato en el colegio (Pérez-Villamil, 2011); el 13,3% de los hombres y 17,7% de mujeres cree que el gobierno debiese entregar soluciones a los hechos de maltrato; el 10,5% de los hombres y 13,8% de las mujeres creen que las familias debiesen intervenir para dar soluciones; un 6,7% de hombres y 6,9% de mujeres creen que sus compañeros debiesen intervenir con soluciones; no deja de llamar la atención que un 18,6% de hombres y 18,2% de mujeres creen que el problema del maltrato entre escolares no se puede solucionar. No existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres.

### **7.5. Posibles causas de maltrato según la percepción de los escolares.**

Sobre el objetivo “Detallar los eventos sociales que ejercerían influencia en las conductas de maltrato, según la percepción de los escolares de enseñanza básica y de enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile, de edades entre 12 y 19 años, de ambos sexos”. (O.E. 5.2.2.5) se han obtenido las siguientes conclusiones.

Los escolares centran en la familia, y particularmente en la falta de control de los padres hacia sus hijos, y la ausencia de éstos en la crianza, con porcentajes que fluctúa entre 28% y 35% en todas las edades, la atribución de causalidad en el surgimiento del maltrato en el colegio, esta situación fue planteada por investigadores como Baldry y Farrington (2005), y Cerezo et al. (21015) que señalan que los estilos educativos parentales, con excesiva permisividad o autoritarismo en la educación de

sus hijos, tienen una influencia directa en la conducta de los escolares y en los roles de agresores y víctimas que asumen en el colegio.

Otra de las causas se atribuye a la violencia que existe en la sociedad, con porcentajes que fluctúan entre 28% y 35% en todas las edades, donde existen diversas situaciones de violencia diaria, como plantean Benítez y Justicia (2006) los niños y jóvenes están expuestos a la observación diaria de situaciones violentas a través de los medios de comunicación, de forma tal que se van insensibilizando y posteriormente repiten tales acciones violentas. Entre un 5% y 7% considera la influencia de la violencia en la TV y en menor medida la influencia de internet entre 3% y 5%.

La existencia de alguna alteración psicológica en los escolares maltratadores (Paredes et al. 2008), también es considerada una causa probable por los escolares en porcentajes que varían entre 5% y 13%.

En relación al género, los escolares hombres más que las mujeres creen que la violencia social tiene un fuerte impacto en el maltrato que se asume en el colegio, en cambio las mujeres asumen que la principal causa de la violencia escolar radica fundamentalmente en la familia.

Los hombres también le atribuyen una importancia relevante a internet como medio inductor de violencia en niños y jóvenes, en general en lo relativo a las causas del maltrato existen diferencias significativas en la percepción que tienen hombres y mujeres (Calmaestra, 2011).

#### **7.6. En el rol de víctima, por qué crees que te maltrataron.**

Sobre el objetivo “Describir los factores de contexto iniciadores y mantenedores del maltrato, que perciben los escolares que asumen el rol de víctimas, que cursan enseñanza básica y enseñanza media en colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile, de edades entre 12 y 19 años, de ambos sexos”. (O.E. 5.2.2.6) se han obtenido las siguientes conclusiones.

Lo primero que es necesario señalar es que la mayoría de los escolares que respondieron el “Cuestionario de preconcepciones de maltrato”, entre un 61% y 75%, no ha sufrido maltrato. Los escolares que asumen haber sido maltratados, se encuentra que alrededor del 25% en todas las edades y en ambos sexos, no saben por qué fueron agredidos; por otra parte entre 14% y 17% creen que se les maltrata porque ellos son diferentes a los agresores y por tal razón son atacados; sin embargo entre un 8% y 20% asume que ellos intencionalmente provocaron al agresor y por esa razón éste reaccionó, esto se produce en todas las edades y fundamentalmente son los hombres quienes ejercen provocación.

También están los que minimizan el maltrato al que han sido sometidos, considerando que solamente se trata de bromas entre escolares, los hombres suelen justificarlo más que las mujeres. Un porcentaje menor alrededor del 3% considera que se les maltrata porque son más débiles que sus agresores, esto se refleja en mayor medida en los hombres.

### **7.7. Lugares donde se producen situaciones de maltrato.**

El lugar donde se produce el maltrato con mayor frecuencia es en la sala de clases con el profesor ausente, lo reconoce entre 38% y 50% en todas las edades, pero también se produce en la sala con el profesor presente, entre un 15% y 32% en todas las edades, con lo queda en absoluto entredicho la autoridad del profesor.

Durante los recreos es una oportunidad donde las víctimas dicen sufrir de frecuentes maltratos entre 26% y 30%, le siguen en porcentajes altos la calle y lugares cercanos al colegio en porcentajes alrededor del 25%; lo relevante es que no existen diferencias en la percepción de víctimas hombres y mujeres, se repiten resultados bastante similares, ambos tienen bastante coincidencia respecto de los lugares en que se produce el maltrato. (Ortega y Monks, 2006).

### **7.8. Frecuencia de ocurrencia del maltrato.**

Para los escolares es difícil reconocer que están siendo maltratados, sin embargo reconocen que no existe el maltrato diario con cifras entre 0% y 3%, sino que más bien se produce en forma esporádica y la frecuencia de ocurrencia es más bien baja, lo reconocen entre un 15% y 20%, no existiendo diferencias significativas entre hombres y mujeres, ni tampoco por rangos etarios. (Elinoff et al. 2004).

### **7.9. Tiempo desde que se produce el maltrato.**

De los escolares que reconocen sufrir maltrato, la mayoría plantea que se produce desde hace poco tiempo, salvo algunos casos aislados plantean una lapso mayor de tiempo de duración del maltrato, en este caso, la duración de algunos meses oscila entre 5% y 6% en todas las categorías de edades, en el caso de los hombres un 7% lo padece desde hace unos meses, en las mujeres un 4%, no existiendo diferencias estadísticamente significativas por sexo.

### **7.10. En el rol de víctima, con quién conversas del maltrato.**

Existe un alto porcentaje de víctimas que no conversa con nadie acerca de lo que les sucede, sobre todo a medida que aumenta la edad no hablan con nadie, los hombres son los más reacios a conversar del tema, un 13,8% versus un 5,4% de las mujeres no conversan con nadie (Fierro et al. 2013). Las mujeres tienden a conversar del tema con sus familias en mayor medida que los hombres, 8,4% versus un 4,8% los hombres; los que menos hablan con su familia son los escolares en el rango de edad entre 12-13 años, (Avilés y Monjas, 2005; Barón et al. 2013). A quienes más se recurre para plantear que están siendo maltratado es con sus compañeros.

Los profesores es a los que menos se recurre en busca de apoyo (Álvarez-García et al., 2010), recordemos que los mismos escolares señalaron que los profesores debiesen detener el maltrato, por otra parte también sucede mucho maltrato en presencia de los profesores, acá tenemos un existe un problema de la relación profesor-escolar que debe resolverse, el cual es de alta complejidad en el sistema escolar.

### **7.11. Razones por las que se ejerció maltrato.**

Sobre el objetivo “Describir los factores de contexto iniciadores y mantenedores del maltrato, que perciben los escolares que asumen el rol de agresores, que cursan enseñanza básica y enseñanza media en colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile, de edades entre 12 y 19 años, de ambos sexos”. (O.E. 5.2.2.7) se han obtenido las siguientes conclusiones.

Un porcentaje importante de escolares en todas las categorías de edades y en ambos sexos reconoce haber maltratado algún compañero/a en alguna ocasión, por sobre el 30%, por otra parte el maltrato frecuente es muy bajo de acuerdo a su propia apreciación, entre un 2% y 3,8%. No existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres.

La principal razón para maltratar a otro es para molestarlos, con lo que se hace un reconocimiento a que es una conducta auto iniciada, sin mediar otra acción previa, sobre todo esta conducta se presenta en los hombres 26,7% en relación a las mujeres con un 18,7%.

Haber sido provocado parece ser una razón suficiente para reaccionar con maltrato, en este aspecto las mujeres en un 22%, casi duplican a los hombres.

Otra razón para actuar con maltrato es para ganarse el respeto del grupo, especialmente en los hombres, cerca de un 6%; porque a las víctimas se les considera más débiles es una opción menos frecuente 1% en mujeres y 3,8% en hombres, solo es más relevante entre los 12 y 13 años con un 3,3%. (Paredes et al., 2008)

### **7.12. Maltraté a otros usando redes sociales en internet.**

Respecto a este punto en particular se planteó la siguiente hipótesis.

**H1.-** Los escolares de enseñanza básica y de enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile, de edades entre 12 y 19 años de ambos sexos, ejercen maltrato entre ellos, dentro de sus aulas, influidos por factores sociales como el mayor acceso a las redes sociales en internet, donde pueden visualizarse y de cierta forma salir del anonimato.

El maltrato usando redes sociales de internet o ciberbullying es una herramienta tecnológica que usan con frecuencia quienes ejercen maltrato, presentándose diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes grupos de edades; quienes nunca han usado las redes sociales para causar daño fluctúan entre 14,4 y 48,6%, siendo el porcentaje más alto en los de menor edad, entre 12-13 años; el uso diario de esta vía virtual de maltrato fluctúa entre 5,5% y 15,3%, su uso aumenta con el aumento de la edad, hay diferencias significativas entre las categorías de edades, en cambio su uso para ejercer maltrato es similar entre hombres y mujeres, alrededor del 24%; quienes hacen uso diario de redes sociales para ejercer maltrato se presenta por sobre el 10%, no existiendo diferencias significativas entre hombres y mujeres. (Ramos, 2015).

### 7.13. Conclusiones relacionadas con autoestima.

Sobre el objetivo “Determinar niveles de autoestima en escolares agresores y víctimas, de enseñanza básica y de enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile, de edades entre 12 y 19 años, de ambos sexos”. (O.E. 5.2.2.8) se han obtenido las siguientes conclusiones.

Este objetivo tiene asociadas varias hipótesis que se presentarán a continuación.

**H2.-** Los escolares que son víctimas de maltrato escolar presentan menores niveles de autoestima que sus agresores, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile, de edades entre 12 y 19 años de ambos sexos

Se verifica la hipótesis, ya que existen diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ) para la media en autoestima en mujeres 2,07 y hombres 3,14. Por lo tanto la autoestima es inferior en víctimas mujeres que en hombres. (Garaigordobil et al., 2008; Zimmerman *et al.*, 1997 citados en Rodríguez y Caño, 2012)

**H3.-** Existen diferencias significativas en los niveles de autoestima, al diferenciar por sexo en escolares víctimas y agresores que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se verifica que la autoestima es baja en ambos, hombres y mujeres, aunque levemente inferior en mujeres, no obstante no existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en autoestima, por lo que no se acepta la hipótesis de investigación, independiente del rol asumido en la situación de maltrato.

**H4.-** Existen diferencias significativas en los niveles de autoestima, al diferenciar por rango de edad en escolares víctimas y agresores que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

En la verificación de la hipótesis, se observa que el valor más alto en autoestima lo obtienen los agresores entre 16-17 años, el cual es un valor intermedio.

El valor más bajo de autoestima se presentan en rango de edad entre 18-19 años, aunque en este último caso se debe tener en cuenta que son sólo cuatro escolares. En definitiva no existen diferencias significativas en autoestima por rango de edad, siendo en todos ellos más bien baja.

En síntesis, las víctimas de sexo femenino son las que poseen los niveles más bajos de autoestima y las víctimas poseen niveles de autoestima más bajo que los agresores.

#### **7.14. Conclusiones relacionadas con apoyo social**

Sobre el objetivo “Determinar niveles de apoyo social percibido por escolares agresores y víctimas de enseñanza básica y de enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile, de edades entre 12 y 19 años, de ambos sexos”. (O.E. 5.2.2.9) se han obtenido las siguientes conclusiones.

**H5.-** Los escolares que son víctimas de maltrato escolar presentan menores niveles de apoyo social que sus agresores, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile, de edades entre 12 y 19 años de ambos sexos .

Los niveles de apoyo social son más altos en agresores, media 4,06, que en víctimas 3,49, existiendo diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,01$ ). Por tanto se verifica y se acepta la hipótesis de investigación, las víctimas de maltrato presentan menores niveles de apoyo social que los agresores.

**H6.-** Existen diferencias significativas en los niveles de apoyo social al diferenciar por sexo en escolares víctimas y agresores que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se verifica que la media en apoyo social es levemente más alta en escolares hombres que en mujeres, independiente del rol asumido en la situación de maltrato, no existiendo diferencias estadísticamente significativas por género en la media de apoyo social, por lo que no se acepta la hipótesis de investigación.

**H7.-** Existen diferencias significativas en los niveles de apoyo social al diferenciar por rango de edad en escolares víctimas y agresores que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile

En todas las categorías de edades se observan valores medianamente altos en apoyo social, alrededor de una media de 3,8. No existen diferencias estadísticamente significativas entre las categorías de edades en la media de apoyo social ( $p > 0,05$ ), por lo que no se acepta la hipótesis de investigación.

### **7.15. Conclusiones relacionadas con autoeficacia.**

Sobre el objetivo “Determinar niveles de autoeficacia en escolares agresores, víctimas de enseñanza básica y de enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile, de edades entre 12 y 19 años, de ambos sexos”. (O.E. 5.2.2.10) se han obtenido las siguientes conclusiones.

**H8.-** Los escolares que son víctimas de maltrato escolar presentan menores niveles de autoeficacia que sus agresores, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile, de edades entre 12 y 19 años de ambos sexos.

Se observa que los niveles de autoeficacia son levemente más altos en los agresores en comparación con la víctimas. Por lo que no existen diferencias estadísticamente significativas ( $p>0,05$ ), por rol asumido en el maltrato en la media de autoeficacia entre víctimas y agresores, por lo que no se acepta la hipótesis de investigación.

**H9.-** Existen diferencias significativas en los niveles de autoeficacia, al diferenciar por sexo en escolares víctimas y agresores que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que los niveles de autoeficacia son levemente más altos en los hombre en comparación con las mujeres. Por lo que no existen diferencias estadísticamente significativas ( $p>0,05$ ) por sexo, por lo que no se acepta la hipótesis de investigación.

**H10.-** Existen diferencias significativas en los niveles de autoeficacia, al diferenciar por rango de edad en escolares víctimas y agresores que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile

Se aprecian valores medianamente altos en Autoeficacia, bastante similares en todas las categorías de edad, el valor más alto 4,04 se encuentra en el rango 16-17 años, independiente del rol asumido en la situación de maltrato. No existen diferencias estadísticamente significativas ( $p>0,05$ ) entre las categorías de edades en la media de autoeficacia, por lo que no se acepta la hipótesis de investigación.

**H11.-** Existen diferencias significativas en los niveles de autoestima, apoyo social y auto eficacia al diferenciar por rol asumido en el maltrato, en escolares que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile, de edades entre 12 y 19, años de ambos sexos.

Se aprecia que la media de autoestima en las víctimas es más baja que en los agresores, aunque la de éstos es sólo de nivel medio, independiente del rol asumido en la situación de maltrato, existiendo diferencias estadísticamente significativas por rol asumido en el maltrato ( $p < 0,05$ ).

Se aprecia que la media de apoyo social en las víctimas es más baja que en los agresores, aunque ambas por sobre la mediana, el valor para los agresores es bastante alto. Existen diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,01$ ) por rol asumido en el maltrato en los resultados de la media de apoyo social.

Se aprecia que la media de autoeficacia en las víctimas es más baja que en los agresores, aunque ambas por sobre la mediana, el valor para los agresores es alto. No existen diferencias estadísticamente significativas ( $p > 0,05$ ) por rol asumido en el maltrato en los resultados de la media de autoeficacia, entre víctimas y agresores,

### **7.16. Conclusiones respecto de las correlaciones entre autoestima, autoeficacia y apoyo social.**

Tal cómo plantean Schunk y Meece, (2006, citados en Reina, Oliva y Parra. 2010)) la autoestima es la autovaloración personal, y la autoeficacia tiene que ver con la percepción que tiene un individuo acerca de su capacidad para conseguir sus metas, por lo que existe una relación directa entre ambas, es así como se espera verificar si se presenta dicha relación.

Las personas con bajas expectativas de autoeficacia tienden a mostrar baja autoestima y sentimientos negativos sobre su capacidad (Sanjuán et al., 2000).

Sobre el objetivo “Determinar el grado de relación existente entre autoestima, apoyo social y auto eficacia en escolares agresores y víctimas de enseñanza básica y de enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile, de edades entre 12 y 19 años, de ambos sexos”. (O.E. 5.2.2.11) se han obtenido las siguientes conclusiones.

### **7.17. Correlaciones en el rol de agresores.**

**H12.-** Existe una relación significativa entre el nivel de autoeficacia y apoyo social en escolares que asumen el rol de agresores, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile

Se encontró una correlación alta, directa, positiva y significativa entre autoeficacia y apoyo social ( $r=0,525$ ;  $p<0,01$ ) en escolares que asumen el rol de agresores. Por lo tanto se acepta la hipótesis de investigación.

**H13.-** Existe una relación significativa entre el nivel de autoestima y autoeficacia en escolares que asumen el rol de agresores, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoestima y autoeficacia es de nivel medio bajo y directa, su valor es significativo ( $r=0,287$ ;  $p<0,05$ ) en escolares que asumen el rol de agresores. Por lo tanto se acepta la hipótesis de investigación.

**H14.-** Existe una relación significativa entre el nivel de autoestima y apoyo social en escolares que asumen el rol de agresores, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se obtiene una correlación entre apoyo social y autoestima de nivel medio bajo y directa, su valor es significativo ( $r=0,270$ ;  $p<0,05$ ) en escolares que asumen el rol de agresores. Por lo tanto se acepta la hipótesis de investigación.

### **7.18. Correlaciones en el rol de víctimas.**

**H15.-** Existe una relación significativa entre el nivel de autoeficacia y apoyo social en escolares que asumen el rol de víctimas, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoeficacia y apoyo social es de nivel medio, directa y significativa ( $r=0,512$ ;  $p<0,01$ ) en escolares que asumen el rol de víctimas. Por lo tanto se acepta la hipótesis de investigación.

**H16.-** Existen una relación significativa entre el nivel de autoestima y apoyo social en escolares que asumen el rol de víctimas, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoestima y apoyo social es baja y no es significativa ( $r=0,126$ ;  $p>0,05$ ) en escolares que asumen el rol de víctimas. Por lo tanto no se acepta la hipótesis de investigación.

**H17.-** Existen una relación significativa entre el nivel de autoestima y autoeficacia en escolares que asumen el rol de víctimas,, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoestima y autoeficacia es muy baja y no es significativa ( $r=-0,065$ ;  $p>0,05$ ) en escolares que asumen el rol de víctimas. Por lo tanto no se acepta la hipótesis de investigación.

### **7.19. Correlaciones en el rol de agresores de género masculino.**

**H18.-** Existe una relación significativa entre el nivel de autoeficacia y apoyo social en escolares que asumen el rol de agresores de género masculino, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoeficacia y apoyo social es de nivel medio, directa y significativa ( $r=0,573$ ;  $p<0,01$ ) en escolares que asumen el rol de agresores de género masculino. Por lo tanto se acepta la hipótesis de investigación.

**H19.-** Existe una relación significativa entre el nivel de autoestima y autoeficacia en escolares que asumen el rol de agresores de género masculino, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoestima y autoeficacia es de nivel medio baja, directa y significativa ( $r=0,291$ ;  $p<0,01$ ) en escolares que asumen el rol de agresores de género masculino. Por lo tanto se acepta la hipótesis de investigación.

**H20.-** Existe una relación significativa entre el nivel de autoestima y apoyo social en escolares que asumen el rol de agresores de género masculino, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoestima y apoyo social es de nivel medio bajo, directa y significativa ( $r=0,219$ ;  $p<0,05$ ) en escolares que asumen el rol de agresores de género masculino. Por lo tanto se acepta la hipótesis de investigación.

### **7.20. Correlaciones en el rol de agresores de género femenino.**

**H21.-** Existe una relación significativa entre el nivel de autoeficacia y apoyo social en escolares que asumen el rol de agresores de género femenino, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoeficacia y apoyo social es de nivel medio, directa y significativa ( $r=0,442$ ;  $p<0,01$ ) en escolares que asumen el rol de agresores de género femenino. Por lo tanto se acepta la hipótesis de investigación.

**H22.-** Existen una relación significativa entre el nivel de autoestima y autoeficacia en escolares que asumen el rol de agresores de género femenino, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoestima y autoeficacia es de nivel medio, directa y significativa ( $r=0,323$ ;  $p<0,05$ ) en escolares que asumen el rol de agresores de género femenino. Por lo tanto se acepta la hipótesis de investigación.

**H23.-** Existen una relación significativa entre el nivel de autoestima y apoyo social en escolares que asumen el rol de agresores de género femenino, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoestima y apoyo social es de nivel medio, directa y significativa ( $r=0,403$ ;  $p<0,01$ ) en escolares que asumen el rol de agresores de género femenino. Por lo tanto se acepta la hipótesis de investigación.

### **7.21. Correlaciones en el rol de víctimas de género masculino.**

**H24.-** Existe una relación significativa entre el nivel de autoeficacia y apoyo social en escolares que asumen el rol de víctimas de género masculino, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoeficacia y apoyo social es de nivel medio, directa y significativa ( $r=0,517$ ;  $p<0,01$ ) en escolares que asumen el rol de víctimas de género masculino. Por lo tanto se acepta la hipótesis de investigación.

**H25.-** Existe una relación significativa entre el nivel de autoestima y autoeficacia en escolares que asumen el rol de víctimas de género masculino, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoestima y autoeficacia es muy baja y no es significativa ( $r=-0,028$ ;  $p>0,05$ ) en escolares que asumen el rol de víctimas de género masculino. Por lo tanto no se acepta la hipótesis de investigación.

**H26.-** Existe una relación significativa entre el nivel de autoestima y apoyo social en escolares que asumen el rol de víctimas de género masculino, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoestima y apoyo social es baja y no es significativa ( $r=0,242$ ;  $p>0,05$ ) en escolares que asumen el rol de víctimas de género masculino. Por lo tanto no se acepta la hipótesis de investigación.

### **7.22. Correlaciones en el rol de víctimas de género femenino.**

**H27.-** Existe una relación significativa entre el nivel de autoeficacia y apoyo social en escolares que asumen el rol de víctimas de género femenino, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoeficacia y apoyo social es de nivel medio, directa y significativa ( $r=0,501$ ;  $p<0,01$ ) en escolares que asumen el rol de víctimas de género femenino. Por lo tanto se acepta la hipótesis de investigación.

**H28.-** Existe una relación significativa entre el nivel de autoestima y autoeficacia en escolares que asumen el rol de víctimas de género femenino, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoestima y autoeficacia es baja. inversa y no es significativa ( $r=-0,218$ ;  $p>0,05$ ) en escolares que asumen el rol de víctimas de género femenino. Por lo tanto no se acepta la hipótesis de investigación.

**H29.-** Existe una relación significativa entre el nivel de autoestima y apoyo social en escolares que asumen el rol de víctimas de género femenino, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoestima y apoyo social muy baja y no es significativa ( $r=-0,019$ ;  $p>0,05$ ) en escolares que asumen el rol de víctimas de género femenino. Por lo tanto no se acepta la hipótesis de investigación.

### **7.23. Correlaciones en el rol de agresores entre 12-13 años.**

**H30.-** Existe una relación significativa entre el nivel de autoeficacia y apoyo social en escolares que asumen el rol de agresores entre 12-13 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoeficacia y apoyo social es de nivel medio alto, directa y significativa ( $r=0,656$ ;  $p<0,01$ ) en escolares que asumen el rol de agresores entre 12-13 años. Por lo tanto se acepta la hipótesis de investigación.

**H31.-** Existe una relación significativa entre el nivel de autoestima y autoeficacia en escolares que asumen el rol de agresores entre 12-13 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoestima y autoeficacia es de nivel medio, directa y significativa ( $r=0,395$ ;  $p<0,01$ ) en escolares que asumen el rol de agresores entre 12-13 años. Por lo tanto se acepta la hipótesis de investigación.

**H32.-** Existe una relación significativa entre el nivel de autoestima y apoyo social en escolares que asumen el rol de agresores entre 12-13 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoestima y apoyo social es de nivel medio, directa y significativa ( $r=0,283$ ;  $p<0,05$ ) en escolares que asumen el rol de agresores entre 12-13 años. Por lo tanto se acepta la hipótesis de investigación.

#### **7.24. Correlaciones en el rol de agresores entre 14-15 años.**

**H33.-** Existen una relación significativa entre el nivel de autoeficacia y apoyo social en escolares que asumen el rol de agresores entre 14-15 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoeficacia y apoyo social es baja y no es significativa ( $r=-0,235$ ;  $p>0,05$ ) en escolares que asumen el rol de agresores entre 14-15. Por lo tanto no se acepta la hipótesis de investigación.

**H34.-** Existe una relación significativa entre el nivel de autoestima y apoyo social en escolares que asumen el rol de agresores entre 14-15 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoestima y apoyo social es media baja y significativa ( $r=-0,332$ ;  $p>0,05$ ) en escolares que asumen el rol de agresores entre 14-15 años. Por lo tanto no se acepta la hipótesis de investigación.

**H35.-** Existen una relación significativa entre el nivel de autoestima y autoeficacia en escolares que asumen el rol de agresores entre 14-15 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoestima y autoeficacia es muy baja y no es significativa ( $r=-0,044$ ;  $p>0,05$ ) en escolares que asumen el rol de agresores entre 14-15 años. Por lo tanto no se acepta la hipótesis de investigación.

### **7.25. Correlaciones en el rol de agresores entre 16-17 años**

**H36.-** Existe una relación significativa entre el nivel de autoestima y apoyo social en escolares que asumen el rol de agresores entre 16-17 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoestima y apoyo social es media baja y no es significativa ( $r=-0,243$ ;  $p>0,05$ ) en escolares que asumen el rol de agresores entre 16-17 años. Por lo tanto no se acepta la hipótesis de investigación.

**H37.-** Existe una relación significativa entre el nivel de autoestima y autoeficacia en escolares que asumen el rol de agresores entre 16-17 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoestima y autoeficacia es media baja y significativa ( $r=-0,378$ ;  $p<0,05$ ) en escolares que asumen el rol de agresores entre 16-17 años. Por lo tanto se acepta la hipótesis de investigación.

**H38.-** Existen una relación significativa entre el nivel de autoeficacia y apoyo social en escolares que asumen el rol de agresores entre 16-17 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoeficacia y apoyo sociales media alta, directa y significativa ( $r=-0,692$ ;  $p<0,01$ ) en escolares que asumen el rol de agresores entre 16-17 años. Por lo tanto se acepta la hipótesis de investigación.

### **7.26. Correlaciones en el rol de agresores entre 18-19 años.**

**H39.-** Existen una relación significativa entre el nivel de autoeficacia y apoyo social en escolares que asumen el rol de agresores entre 18-19 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoeficacia y apoyo social es media y no es significativa ( $r=0,319$ ;  $p>0,05$ ) en escolares que asumen el rol de agresores entre 18-19 años, son muy pocos los escolares que cumplen la condición de la muestra. Por lo tanto no se acepta la hipótesis de investigación.

**H40.-** Existe una relación significativa entre el nivel de autoestima y apoyo social en escolares que asumen el rol de agresores entre 18-19 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoestima y apoyo social es media y no es significativa ( $r=0,443$ ;  $p>0,05$ ) en escolares que asumen el rol de agresores entre 18-19 años, son muy pocos los escolares que cumplen la condición de la muestra. Por lo tanto no se acepta la hipótesis de investigación.

**H41.-** Existen una relación significativa entre el nivel de autoestima y autoeficacia en escolares que asumen el rol de agresores entre 18-19 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoeficacia y apoyo social es media baja y no es significativa ( $r=0,222$ ;  $p>0,05$ ) en escolares que asumen el rol de agresores entre 18-19 años, son muy pocos los escolares que cumplen la condición de la muestra. Por lo tanto no se acepta la hipótesis de investigación.

### **7.27. Correlaciones en el rol de víctimas entre 12-13 años.**

**H42.-** Existen una relación significativa entre el nivel de autoeficacia y apoyo social en escolares que asumen el rol de víctimas entre 12-13 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoeficacia y apoyo social es media y significativa ( $r=0,468$ ;  $p<0,01$ ) en escolares que asumen el rol de víctimas entre 12-13 años. Por lo tanto se acepta la hipótesis de investigación.

**H43.-** Existe una relación significativa entre el nivel de autoestima y apoyo social en escolares que asumen el rol de víctimas entre 12-13 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoestima y apoyo social es baja, inversa y no es significativa ( $r=-0,105$ ;  $p>0,05$ ) en escolares que asumen el rol de víctimas entre 12-13 años. Por lo tanto no se acepta la hipótesis de investigación.

**H44.-** Existen una relación significativa entre el nivel de autoestima y autoeficacia en escolares que asumen el rol de víctimas entre 12-13 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoestima y autoeficacia es muy baja, y no es significativa ( $r=-0,073$ ;  $p>0,05$ ) en escolares que asumen el rol de víctimas entre 12-13 años. Por lo tanto no se acepta la hipótesis de investigación.

### **7.28. Correlaciones en el rol de víctimas entre 14-15 años.**

**H45.-** Existen una relación significativa entre el nivel de autoeficacia y apoyo social en escolares que asumen el rol de víctimas entre 14-15 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoeficacia y apoyo social es media y significativa ( $r=0,430$ ;  $p<0,01$ ) en escolares que asumen el rol de víctimas entre 14-15 años. Por lo tanto se acepta la hipótesis de investigación.

**H46.-** Existe una relación significativa entre el nivel de autoestima y apoyo social en escolares que asumen el rol de víctimas entre 14-15 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoestima y apoyo social es baja y no es significativa ( $r=0,107$ ;  $p>0,05$ ) en escolares que asumen el rol de víctimas entre 14-15 años. Por lo tanto no se acepta la hipótesis de investigación.

**H47.-** Existen una relación significativa entre el nivel de autoestima y autoeficacia en escolares que asumen el rol de víctimas entre 14-15 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoestima y autoeficacia es baja y no es significativa ( $r=-0,105$ ;  $p>0,05$ ) en escolares que asumen el rol de víctimas entre 14-15 años. Por lo tanto no se acepta la hipótesis de investigación.

### **7.29. Correlaciones en el rol de víctimas entre 16-17 años.**

**H48.-** Existen una relación significativa entre el nivel de autoeficacia y apoyo social en escolares que asumen el rol de víctimas entre 16-17 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoeficacia y apoyo social es media alta y significativa ( $r=0,627$ ;  $p<0,01$ ) en escolares que asumen el rol de víctimas entre 16-17 años. Por lo tanto se acepta la hipótesis de investigación.

**H49.-** Existe una relación significativa entre el nivel de autoestima y apoyo social en escolares que asumen el rol de víctimas entre 16-17 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoestima y apoyo social es media baja y no es significativa ( $r=-0,202$ ;  $p>0,05$ ) en escolares que asumen el rol de víctimas entre 16-17 años. Por lo tanto no se acepta la hipótesis de investigación.

**H50.-** Existen una relación significativa entre el nivel de autoestima y autoeficacia en escolares que asumen el rol de víctimas entre 16-17 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoestima y autoeficacia es muy baja y no es significativa ( $r=-0,043$ ;  $p>0,05$ ) en escolares que asumen el rol de víctimas entre 16-17 años. Por lo tanto no se acepta la hipótesis de investigación.

### **7.30. Correlaciones en el rol de víctimas entre 18-19 años.**

**H51.-** Existen una relación significativa entre el nivel de autoeficacia y apoyo social en escolares que asumen el rol de agresores entre 18-19 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoeficacia y apoyo social es media baja y no es significativa ( $r=0,367$ ;  $p>0,05$ ) en escolares que asumen el rol de víctimas entre 18-19 años, son muy pocos los escolares que cumplen la condición de la muestra. Por lo tanto no se acepta la hipótesis de investigación.

**H52.-** Existe una relación significativa entre el nivel de autoestima y apoyo social en escolares que asumen el rol de agresores entre 18-19 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoestima y apoyo social es media alta y no es significativa ( $r=0,688$ ;  $p>0,05$ ) en escolares que asumen el rol de víctimas entre 18-19 años, son muy pocos los escolares que cumplen la condición de la muestra. Por lo tanto no se acepta la hipótesis de investigación.

**H53.-** Existen una relación significativa entre el nivel de autoestima y autoeficacia en escolares que asumen el rol de víctimas entre 18-19 años, que cursan enseñanza básica y enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Se observa que la correlación entre autoestima y autoeficacia es media baja, inversa y no es significativa ( $r=-0,340$ ;  $p>0,05$ ) en escolares que asumen el rol de víctimas entre 18-19 años, son muy pocos los escolares que cumplen la condición de la muestra. Por lo tanto no se acepta la hipótesis de investigación.

### **7.31. Aportes de la investigación**

La presente investigación permitió conocer la percepción acerca del maltrato que se produce en el ámbito escolar, en una muestra de escolares que asumen el rol de agresor y de víctimas en colegios subvencionados de la ciudad Viña del Mar en Chile, en anteriores investigaciones no se había estudiado de manera diferenciada a los escolares de acuerdo al rol que asumen, en este sentido estos resultados entregan nueva información en esta temática.

Existen diversos estudios que destacan la relación entre niveles de autoestima y las características del agresor y las víctimas, es tal vez la variable más estudiada. Los resultados de la presente investigación tienden a confirmar la relación existente entre baja autoestima y el ser víctima de maltrato. En cambio no necesariamente se presenta baja autoestima en agresores, en este caso los resultados son diversos, encontrándose alta, mediana o baja autoestima, sin verificarse una tendencia definitiva (Garaigordobil y Durá, 2006; Robins *et al.*, 2010; Calvo, González y Martorell, 2001; Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt y Caspi, 2005; Owens, 1994; Cava, Musitu y Murgui, 2006; Musitu, López y Emler, 2007; Martínez, Murgui, Musitu y Monreal, 2008; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009, citados en Rodríguez y Caño, 2012).

Consistentemente se ha encontrado bajos niveles de apoyo social en escolares que son víctimas de maltrato en relación con los agresores, y este se puede considerar un aporte de este estudio, ya que revela que la mayoría de los agresores al convertirse en personajes más populares dentro de su grupo de pares, reciben mayor apoyo y por consiguiente obtienen mayores herramientas para desenvolverse en diversos contextos, aunque muchas veces dicho comportamiento es más bien forma inadecuado.

Uno de los hallazgos relevantes en este estudio, tiene relación con la medición de la autoeficacia en víctimas y agresores, no encontrándose diferencias significativas entre ambos grupos de escolares, en ambos se encuentran bajos niveles de desarrollo, ambos tienen reducidas expectativas de logro de cumplimiento de metas, lo cual afectará sus rendimientos académicos futuros y sus perspectivas de un mejor desarrollo personal, con un impacto en el corto, mediano y largo plazo.

No obstante los anteriores resultados, el estudio permite verificar en la muestra de agresores, la existencia de relaciones significativas entre apoyo social y autoestima, entre autoeficacia y autoestima, en menor medida entre apoyo social y autoeficacia. Esta situación no se repite en las víctimas de maltrato, ya que en ellos los resultados son todos muy bajos, estos resultados debiesen encender las alarmas respecto de las condiciones desmejoradas en la que viven las víctimas, y los efectos altamente negativos que se irradian a otras áreas sensibles de desarrollo de las personas, sin embargo estos mismos resultados nos dan cuenta que los agresores tendrían más herramientas personales para enfrentar las situaciones sociales y de contexto escolar, por lo menos en las variables estudiadas en la presente investigación.

### **7.32. Limitaciones del estudio**

En esta investigación es posible considerar algunas limitaciones que llaman a la prudencia en cuanto a la extensión de las conclusiones acá señaladas.

En primer término, la muestra no es aleatoria, sino intencionada, de esta forma es posible que no represente a niños y jóvenes escolarizados, quedaron fuera los extremos sociales de Chile, representados por colegios municipalizados y particulares, los únicos que aceptaron participar fueron algunos colegios subvencionados. Con posterioridad se hizo una nuevo muestreo que consideró a los escolares que de acuerdo a la opinión de los profesores fuesen clasificados en agresores y víctimas, con todos los sesgos que dicha elección posee. En este sentido, habría que comprobar si la distribución de porcentajes encontrados en este estudio se replica en otras investigaciones, aunque se verificó que varias percepciones de los escolares se presentaban de manera similar a otros estudios.

En segundo lugar, el estudio correlacional efectuado con las variables autoestima, apoyo social y autoeficacia, no permite con rigurosidad verificar relaciones causales, ya que este tipo de estudios no lo permite.

En tercer lugar, la información obtenida en esta investigación proviene exclusivamente de los escolares, como única fuente, lo que podría limitar los resultados obtenidos, en todo caso existe consistencia con otras investigaciones que han empleado fuentes diferentes a las del propio escolar.(Del Rey y Ortega, 2008). Sería altamente conveniente emplear otras fuentes de información como profesores, padres de familia, psicólogos y personas ligadas al proceso de escolarización.

### **7.33. Sugerencias de futuras líneas de investigación.**

Tomando en consideración las limitaciones de la investigación, se propone para futuros estudios, además del aspecto cuantitativo realizar estudios cualitativos con grupos focales, para verificar elementos asociados a las emociones y sentimientos involucrados en el maltrato, donde se pueda verificar, además de los escolares a los profesores y padres de familia, los que han sido puestos en tela de juicio por niños y jóvenes, respecto de sus influencias por omisión en las situaciones de maltrato.

Hacer estudios con muestras representativas de los tres tipos de colegios existentes, municipalizados, subvencionados y particulares, con los cuales realizar comparaciones para verificar la influencia de variables socioeconómicas y estilos parentales asociados a ellas.

Elegir muestras de escolares agresores y víctimas que no se basen en un sólo criterio, de forma tal de cruzar la elección de los profesores con la de orientadores, psicólogos, padres de familia, para limitar los sesgos.

Continuar con estudios que profundicen la relación entre las variables autoestima, apoyo social y autoeficacia, donde las muestras incluyan a los escolares observadores, para efectuar comparaciones con aquellos que asumen roles de víctimas y agresores.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, M. (1991). Attachments and other affectional bonds across the life cycle. En C.M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, y P. Marris (Eds.), *Attachment across the life cycle*. 33-51. London: Routledge.
- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J., Ruiz-Velasco, S., y Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, 53(3), 220-227.
- Albaladejo-Blázquez, N., Ferrer-Cascales, R., y Reig-Ferrer, A. (2013). ¿Existe violencia escolar en educación infantil y primaria?. Una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales De Psicología*, 29(3), 1060-1069.
- Alandette, Y., y Hoyos, O. (2009). Representaciones mentales sobre los tipos de agresión en escolares. *Psicología desde el Caribe*, 24(1), 1-25.
- Álvarez, L., Cárdenas, A., Frías, P., y Villamizar, S. (2007). Actitudes hacia la violencia social entre iguales y su relación con variables sociodemográficas en tres grupos de estudiantes de secundaria de la ciudad de Bucaramanga. *Revista Colombiana de Psicología*, 16, 1-13.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J., González-Castro, P., González-Pienda, J., Rodríguez, C., y Cerezo, R. (2010). Violencia en los centros educativos y fracaso académico. *Revista Iberoamericana De Psicología y Salud*, 1(2), 139-153. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1316066370?accountid=31175>.

Álvarez-García, D., Núñez, J., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C., y González-Castro, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, 27(1), 221-231.

Álvarez-García, D., Menéndez, S., González-Castro, P., y Rodríguez, C. (2012). Hiperactividad-impulsividad y déficit de atención como predictores de participación en situaciones de violencia escolar. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(2), 185-202. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1316588706?accountid=31175>

Álvarez-García, D., Dobarro, A., Álvarez, L., Núñez, J., y Rodríguez, C. (2014). La Violencia escolar en los centros de Educación Secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 17(2), 337-360. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1534990126?accountid=31175>.

Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'much do about nothing'? *Psychological Medicine*, 40, 717-729.

Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *RevistaCES Psicología*. 5(1), 116-125.

Astor, A., Benbenishty, R., Zeira, A., & Vinokur, A. (2002). School climate, observed risky behaviors, and victimization as predictors of high school students' fear and judgements of school violence as a problem. *Health Education and Behavior*, 29, 716-736.

Avendaño, M., y Barra, E. (2008). Autoeficacia, apoyo social y calidad de vida en adolescentes con enfermedades crónicas. *Terapia Psicológica*, 26(2), 165-172.

- Avilés, J., y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI. *Anales de Psicología*, 21(1), 1695-2294.
- Avilés, J. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales: agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J. (2009). Ciberbullying, diferencias entre el alumnado de secundaria. *Boletín de Psicología*, 96, 79-96.
- Baldry, A., y Farrington, D. (2005). Protective factors of risk factors in adolescence bullying. *Social psychology of education*, 8(3), 263-284.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman..
- Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Barca-Lozano, A., Almeida, L., Porto, A., Peralbo-Uzquiano, M., y Brenlla-Bianco, J. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales De Psicología*, 28(3), 848-859.
- Baquedano, C., y Echeverría, R., (2013). Competencias psicosociales para la convivencia escolar libre de violencia: experiencia en una primaria pública de Mérida, Yucatán, México. *Psicoperspectivas*, 12(1), 139-160. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1346729386?accountid=31175>.

- Barón, S., Cascone, M., y Martínez, C. (2013). Estigma del sistema de género: aprendizaje de los modelos normativos, bullying y estrategias de resiliencia. *Política y Sociedad*, 50(3), 837-864. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1493995432?accountid=31175>.
- Barrón, M., Crabay, M., Bas, E., y Schiavoni, M. (2010). Adolescentes, violencia y familia en la ciudad de Córdoba (Argentina). *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 17, 83-95.
- Benítez, J., y Justicia, J. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2), 151-170.
- Bickmore, K. (2013). Políticas y programas para escuelas más seguras: ¿las medidas “contra el bullying” obstruyen a la educación para la construcción de paz?. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2.html>
- Bowlby, J. (1979). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Attachment. I*. New York: Basic Books.
- Buelga, S., Cava, M., y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Psicothema*, 22(4), 784-789.
- Buelga, S., Cava, M., y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28(1), 180-187. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps>.

- Buesa, S., y Calvete, E. (2013). Violencia contra la mujer y síntomas de depresión y estrés postraumático: el papel del apoyo social. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(1), 31-45. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1348591250?accountid=31175>
- Brenes-Peralta, C., y Pérez-Sánchez, R. (2015). Empatía y agresión en el uso de videojuegos en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 183-194.
- Caballo, V., Arias, B., Calderero, M., Salazar, I. y Iruña, M. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (I): análisis de su relación y desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación. *Psicología Conductual*, 19(3), 591-609.
- Caballo, V., Calderero, M., Carrillo, G., Salazar, I., y Iruña, M. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (II): Una propuesta de intervención en formato lúdico. *Psicología Conductual*. 19(3). 611-626.
- Calderero, M., Salazar, I., y Caballo, V. (2011). Una revisión de las relaciones entre el acoso escolar y la ansiedad social. *Psicología Conductual*, 19(2), 393-419.
- Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto* (Tesis de Doctorado). Universidad de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Cañizares, A. (2014). Plan de desarrollo personal en entrenamiento de habilidades sociales en un grupo de adolescentes víctimas de Bullying del nivel general básico de la Unidad Educativa María Auxiliadora desde el Modelo integrativo focalizado en la Personalidad. (Tesis de Magister). Universidad del Azuay. Cuenca, Ecuador.

- Carbonero, M., Martín-Antón, L., Román, J., y Reoyo, N. (2010). Efecto de un programa de entrenamiento al profesorado en la motivación, clima de aula y estrategias de aprendizaje de su alumnado. *Revista Iberoamericana De Psicología y Salud*, 1(2), 117-138. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1316066373?accountid=31175>.
- Carrasco, C., López, V., y Estay, C. (2012). Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas*, 11(2), 31-55. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl>.
- Carpio, C., Tejero, J., y García, V. (2013). Análisis de los factores influyentes en un ambiente escolar con violencia y dificultades de convivencia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 124-134.
- Cassiani, C., Gómez, J., Cubides, A., y Hernández, M. (2014). Prevalencia de bullying y factores relacionados en estudiantes de bachillerato de una institución educativa de Cali, Colombia, 2011. *Revista De Salud Pública*, 16(1), 14-26. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1677205959?accountid=31175>
- Castellano, C. (2014). La influencia del apoyo social en el estado emocional y las actitudes hacia la vejez y el envejecimiento en una muestra de ancianos. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 24(3), 365-377.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 9 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17(1). 37-43.

- Cerezo, F. (2007). La violencia escolar: propuestas para la intervención eficaz. Observatorio de la Convivencia Escolar. *Jornadas sobre conflictos y convivencia en los centros escolares*. Murcia, 26, 27 y 28 de abril. Recuperado de [http://www.jornadasconvivenciamurcia.com/ponencias/cerezo\\_ramirez\\_fuensanta-violencia\\_escolar\\_propuestas.pdf](http://www.jornadasconvivenciamurcia.com/ponencias/cerezo_ramirez_fuensanta-violencia_escolar_propuestas.pdf).
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 367-378.
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., y Areñse, J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*. 20(1), 139-155.
- Cid, P., Orellana, A., y Barriga, O. (2010). Validación de escala de autoeficacia general en Chile. *Revista Médica Chile*, 138, 551-557.
- Contador, M. (2001). Percepción de violencia escolar en estudiantes de enseñanza media. *Psykhé*, 10(1), 69-80.
- Cosgrove, E., Rhee, H., Gelhorn, L., Boeldt, D., Corley, C., Ehringer, A., ... Hewitt, K. (2011). Structure and etiology of co-occurring internalizing and externalizing disorders in adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(1), 109-123.
- Costa, G. (2015). Apoyo social en pacientes con cáncer. *Psicooncología*, 12(1), 187-188. Recuperado de: <http://search.proquest.com/docview/1692020205?accountid=31175>.
- Cuevas, M., Hoyos, P., y Ortiz, Y. (2009). Prevalencia de intimidación en dos instituciones educativas del departamento del Valle del Cauca. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 153-172.

- Cupani, M., y Zalazar, M. (2014). Rasgos complejos y rendimiento académico: contribución de los rasgos de personalidad, creencias de autoeficacia e intereses. *Revista Colombiana De Psicología*, 23(1), 57-71. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1677204567?accountid=31175>
- 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., y Blaya, C. (2001). *Violence à l'école et politiques publiques*. Issy-les-Moulineaux, Francia, ESF.
- De los Pinos, C., González, J., y Díaz, V. (2013). Análisis de los factores influyentes en un ambiente escolar con violencia y dificultades de convivencia. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía* 24(3). 124-134, Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1516044459?accountid=31175>.
- Del Rey, R., y Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 39-50.
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A., y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 9-24.
- Del Hoyo, M. (2015). Estudio comparativo del acoso escolar en centros laicos y religiosos de la Provincia de Málaga en 2012. *Boletín Criminológico*, 2(155), 1-7.
- Delgado, A. (2010). Acciones agresivas en el medio escolar: sentido subjetivo. *Psicología desde el Caribe*, 25, 202-245. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21315106010>

- Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata
- Delval, J. (2002). *Descubrir el pensamiento de los niños*. Barcelona: Paidós.
- Díaz-Aguado, M. (2005). *Prevención de la violencia y la exclusión a través de la intervención familiar*. Ponencia presentada en la IX Reunión Internacional sobre biología y sociología de la violencia. Centro Reina Sofía. Valencia 6-7 Octubre de 2005.
- Díaz-Ozuna, Y. (2012). Bullying, acoso escolar, elementos de identificación, perfil psicológico y consecuencias, en alumnos de educación básica y media. *Revista Psicología*, 1-11. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10401/5468>
- Díaz-Aguado, M., Martínez, R. y Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España: prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379.
- Durán, M., y Martínez-Pecino, R. (2015). Ciberacoso mediante teléfono móvil e internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes. *Comunicar*, 22(44), 159-167. Recuperado de: <http://search.proquest.com/docview/1675861659?accountid=31175>
- Elinoff, M., Chafouleas, S., & Sassu, K. (2004). Bullying: Considerations for defining and intervening in school settings. *Psychology in the schools*, 41(8), 887-897.
- Elípe, P., Ortega, R., Hunter, S., y del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Psicología Conductual*, 20(1), 169-181. Recuperado de: <http://search.proquest.com/docview/1010354257?accountid=31175>.

- Elledge, C., Cavell, A., Ogle, T., Malcolm, T., Newgent, A., & Faith, A. (2010). History of peer victimization and children's response to school bullying. *School Psychology Quarterly*, 25, 129-141.
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P., y Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Psicología Conductual*, 18(1), 73-89. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/952889501?accountid=31175>.
- Felipe-Castaño, E., León del Barco, F., y Fajardo, F. (2013). Perfiles psicopatológicos de los participantes en situaciones de acoso escolar en Educación Secundaria, *Psicología Conductual*, 21(3), 475-490.
- Fernández-Cabrera, T., Medina, S., Herrera, I., Rueda, S., y Fernández del Olmo, A. (2011). Construcción y validación de una escala de Autoeficacia para la actividad física. *Revista Española Salud Pública*, 85(4), 405-417.
- Fernández-Baena, F., Trianes, V., De la Morena, M., Escobar, M., Infante, L., y Blanca, M. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 27(1), 102-108.
- Fernández-Montalvo, J., Peñalva, A., y Irazabal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en internet en la preadolescencia. *Comunicar*, 22(44), 113-120. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1675861733?accountid=31175>.
- Fierro, C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Macouzet, M., y Jiménez, M. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: una guía para el autodiagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 103-124. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2.html>.

- Fuente, A., Herrero, J., y Gracia, E. (2010). Internet y apoyo social: sociabilidad on line y ajuste psicosocial en la sociedad de la información. *Acción Psicológica*, 7(1),9-15. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1241007987?accountid=31175>.
- Fundación Paz Ciudadana. (2005). *Violencia escolar en Chile: situación actual y desafíos*. Recuperado de [http://www.pazciudadana.cl/vio\\_escolar/violencia\\_escolar\\_en\\_chile\\_situación\\_actual\\_desafios.pdf](http://www.pazciudadana.cl/vio_escolar/violencia_escolar_en_chile_situación_actual_desafios.pdf)
- Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania: estado del arte. *Revista de Educación*, 313, 53-78.
- Gairín, J., Armengol, C., y Silva, B. (2013). El “bullying” escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XXI*, 16(1), 19-38. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1425251557?accountid=31175>.
- Galicia-Moyeda, I., Sánchez, A., y Robles, F. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de Psicología*, 29(2), 491-500, Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.124691>.
- García-Izquierdo, A., García-Izquierdo, M., y Ramos-Villagrasa, P. (2007). Aportaciones de la inteligencia emocional y la autoeficacia: aplicaciones para la selección de personal. *Anales De Psicología*, 23(2), 231. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1288744011?accountid=31175>.
- García-Bacete, F., Sureda I., y Monjas, M. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales De Psicología*, 26(1), 123-136. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1288735185?accountid=31175>.

- García, A., Sendín, J., y García, B. (2011). Usos de Internet y de redes sociales entre adolescentes en España. *Actas-III Congreso Internacional Latina de Comunicación Social*, 1-14.
- García-López, L., Irurtia, M., Caballo, V., y Díaz-Castela, M. (2011). Ansiedad social y abuso psicológico. *Psicología Conductual*, 19(1), 223-236.  
Recuperado de  
<http://search.proquest.com/docview/927743563?accountid=31175>.
- García, A., Beltrán, P., y Pérez, C. (2012). Uso y consumo de redes sociales e Internet entre los adolescentes españoles: características y prácticas de riesgo, revisión bibliográfica. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 35, 253-273.
- García-Martínez J., y Orellana, M. (2012). Estrategias para la construcción del significado en problemas de convivencia y violencia en el contexto escolar. *Acción Psicológica*.9(1). 87-100.
- Giesbrecht, G. F., Leadbeater, B. J., & MacDonald, S. W. (2011). Child and context characteristics in trajectories of physical and relational victimization among early elementary school children. *Development and psychopathology*, 23, 239-252.
- Giménez-Gualdo, A., Maquilón-Sánchez, J., y Sánchez, P. (2014). Acceso a las tecnologías, rendimiento académico y ciberbullying en escolares de secundaria. *Revista Iberoamericana De Psicología y Salud*, 5(2), 119-133. Recuperado de  
<http://search.proquest.com/docview/1553674634?accountid=31175>.

- Gismero, M., Bermejo, L., Prieto, M., Cagigal, V., García, A., y Hernández, V. (2012). Estrategias de afrontamiento cognitivo, autoeficacia y variables laborales, orientación para prevenir el estrés docente. *Acción Psicológica*, 9(2), 87-96. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1465325419?accountid=31175>.
- Godoy, D., Godoy, J., López-Chicheri, I., Martínez, A., Gutiérrez, S., y Vásquez, L. (2008). Propiedades psicométricas de la escala de Autoeficacia para el afrontamiento del estrés (EAEAE). *Psicothema*, 20(1), 155-165.
- González, C. (2010). Percepciones sobre violencia en el ámbito escolar y gestión directiva: una aproximación a partir de la fase cuantitativa de un estudio en la región de Valparaíso. *Psicoperspectivas*, 9(2), 105-135. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Goossens, F., Olthof, T., & Dekker, P. (2006). New Participant Role Scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior*, 32, 343-357.
- Guerra, C., Álvarez, D., Dobarro, A., Núñez, J., Castro, L., y Vargas, J. (2011). Violencia Escolar en estudiantes de Educación Secundaria de Valparaíso (Chile): comparación con una muestra española. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245116403004> ISSN 2171-2069.
- Gutiérrez, M., Escartí, A., y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.

- Hawker, D., & Boulton, M. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(4), 441-455.
- Hernández, M., Solano, I. (2007). Ciberbullying, un problema de acoso escolar. *RIED*, 10(1), 17-36,
- Hodges, E., Malone, M., & Perry, D. (1997). Individual risk and social risk as interacting. Determinants of Victimization in the Peer Group. *Developmental Psychology*, 33, 1032-1039.
- Hodges, E., Voivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. (1999). The power of friendship: Friendship as a factor in the cycle of victimization and maladjustment, *Developmental Psychology*, 35, 94-101.
- Hombrados-Mendieta, I., y Castro-Travé, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología*, 29(1), 108-122.
- Hoyos, O., Aparicio, J., y Córdoba, P. (2005). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 16, 1-28.
- Hoyos, O., Romero, L., y Molinares, C. (2009). El maltrato entre iguales por abuso de poder y exclusión social en estudiantes de una universidad privada de la ciudad de Barranquilla. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 109-126.
- Jiménez, R., Vásquez, A., y Vásquez, R. (2007). Habilidades sociales y apoyo social en esquizofrenia, *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 7(1), 61-71.

- Jiménez, T., Moreno, D., Murgui, S., y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 227-236. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/222749160?accountid=31175>.
- Jiménez, A., Castillo, V., y Cisternas, L. (2012). Validación de la escala de agresión entre pares, y subescala de agresión virtual en escolares chilenos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), 825-840.
- Jiménez, T., Estévez, E., y Murgui, S. (2014). Ambiente comunitario y actitud hacia la autoridad: relaciones con la calidad de las relaciones familiares y con la agresión hacia los iguales en adolescentes. *Anales de Psicología*, 30(3), 1086-1095.
- Kochenderfer, B. (2004). Peer victimization: The role of emotions in adaptative and maladaptative coping. *Social Development*, 13(3), 329-349.
- Klomek, A. B., Sourander, A., & Gould, M. S. (2011). Bullying and suicide. Detection and Intervention. *Psychiatric Times*, 28(2), 27-31.
- Kumpulainen, K., Räsänen E, Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., & Linna, S. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse & Neglect*, 22, 705-717.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 102-110.

- Leadbeater, B., & Hoglund, W. (2009). The effects of peer victimization and physical aggression on changes in internalizing from first to third grade. *Child Development, 80*, 843-859.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 5*, 165-184.
- Loinaz, I., Echeburúa, E., y Irureta, M. (2011). Tratarnos mentales con factor de riesgo de victimización violenta. *Behavioral Psychology, 19*(2). 421-438.
- López, V., Morales, M., y Ayala, A. (2009). Maltrato entre pares: conductas de intimidación y victimización en escolares chilenos. *Revista de Psicología, 27*(2) 243-286.
- López, A., Domínguez, J. y Álvarez, E. (2010). Bullying vertical: variables predictivas de la violencia escolar. *Revista de Investigación en Educación, 8*, 24-38.
- López, V., y Ascorra, P. (2012). Miradas de la violencia en el espacio social de la escuela. *Psicoperspectivas, 11*(2), 1-7. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/issue/view/17>.
- Lowry, R., Sleet, D., Duncan, C., Powell, K., & Kolbe, L. (1995). Adolescents at risk for violence. *Educational Psychology Review, 7*, 7-39.
- Lucas, B., Pérez, A., Fonseca, E., y Ortuño, J. (2015). Programas educativos universitarios para mayores: evaluación de su impacto en la autopercepción del apoyo social y la salud mental. *Revista Colombiana De Psicología, 24*(1), 47. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1694861217?accountid=31175>.

- Lugli, Z. (2011). Autoeficacia y locus de control: variables predictoras de la autorregulación del peso en personas obesas, *Pensamiento Psicológico*, 9(17), 43-56.
- Llinares, L., Molpeceres, M., y Musitu, G. (2001). La autoestima y las prioridades personales de valor. Un análisis de sus interrelaciones en la adolescencia. *Anales de psicología*, 17(2), 289-200.
- Maffei, L., Spontón, C., Spontón, M., Castellano, E., y Medrano, L. (2012). Adaptación del cuestionario de autoeficacia profesional (AU-10) a la población de trabajadores cordobeses. *Pensamiento Psicológico*, 10(1), 51-62.  
Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1030263037?accountid=31175>.
- Magaz, A., Chorot, P., Sandin, B., Santed, M., y Valiente, R. (2011). Estilos de apego y acoso entre iguales (Bullying) en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*. 16(3). 207-211.
- Marchant, T., Milicic, N., y Álamos, P. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 167-186.
- Marchesi, A. (1997). *Conocimiento social en los niños*. Psicología Evolutiva: Desarrollo cognitivo y social del niño. Madrid: Alianza.
- Martín, E. (2011). Apoyo social percibido en niños y adolescentes en acogimiento residencial. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(1), 107-120. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/859435949?accountid=31175>.

- Martín, J., Ruiz, E., y Martínez R. (2014). Desajuste psicológico de las víctimas de acoso escolar: un análisis evolutivo desde la educación primaria hasta la secundaria. *Colegio oficial de Psicólogos de Madrid y Fundación Atresmedia*.
- Martínez, R., y Delgado, P. (2006). La agresión entre iguales en la educación secundaria obligatoria: tipología de conductas y diferencias entre los grupos. *Revista Acción Psicológica*, 4(2),183-198. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=344030758009>.
- Mendos, L. (2014). Niñas, niños y adolescentes LGBTI como sujetos de derecho frente al hostigamiento escolar. *American University International Law Review*, 29(4), 905-944. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1549545495?accountid=31175>.
- Meseguer, M., Soler, M., y García-Izquierdo, M. (2014). El papel moderador de la autoeficacia profesional entre situaciones de acoso laboral y la salud en una muestra multiocupacional. *Anales De Psicología*, 30(2), 573-578.
- MINEDUC-UAH. (2006). *Informe del estudio nacional de violencia en el ámbito escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Morales, D. (2015, marzo 25). Estudio de la UC dice que uso de redes sociales y celulares baja rendimiento escolar. *La Tercera*, p 50.
- Moratto, N., Cárdenas, N., y Berbesí, D. (2012). Validación de un cuestionario breve para detectar intimidación escolar. *Revista CES Psicología*, 5(2), 70-78.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Therapy*, 9(1), 123-136.

- Moriano, J., Topa, G., Molero, F., Entenza, A., y Lévy-Mangin, J. (2012). Autoeficacia para el liderazgo emprendedor: adaptación y validación de la escala CESE en España. *Anales de psicología*, 28(1), 171-179.
- Monks, P., Smith, K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, L., & Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior*, 14(2), 1359-1789.
- Mooj, T. (1997). Por la seguridad en la escuela. *Revista de Educación*, 313, 29-52.
- Murrieta, P., Ruvalcaba, N., Caballo, V., y Lorenzo, M. (2014). Cambios en la percepción de la violencia y el comportamiento agresivo entre niños a partir de un programa de habilidades socioemocionales. *Psicología Conductual*, 22(3), 569-584. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1644151380?accountid=31175>.
- Navarro, R. (2009). *Factores psicosociales de la agresión escolar: la variable género como factor diferencial* (Tesis de Doctorado). Universidad de Castilla. La Mancha, Cuenca.
- Novo, M., Seijo, D., Vilariño, M., y Vásquez, M. (2013). Frecuencia e intensidad en el acoso escolar: ¿qué es qué en la victimización?. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*. 4(2). 1-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245128059001>.
- Olaz, F. (2003). Autoeficacia y diferencia de género: aportes a la explicación del comportamiento vocacional. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56(3), 359-376.
- Oliver, R., Hoover, J., y 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. (2001). Bullying at school: Tackling the problem. *OECD(Organization for Economic Cooperation and Development) Observer*, 24-28.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. (1997). Agresividad y violencia: el problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Ortega, R., Del Rey, R., y Mora-Merchán, J. (2001). Violencia entre escolares: conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113.
- Ortega, R., y Monks, C. (2006). Violencia escolar y bullying. *Información Psicológica*, 87, 29-37.
- Ortega, R., Del Rey, R., y Casas J. (2013). La convivencia escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 37-71, Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2.html>.
- Ovejero, A., Yubero, S., Larrañaga, E., y Navarro, R. (2013). Sexismo y comportamiento de acoso escolar en adolescentes. *Psicología Conductual*, 21(1), 157-171. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1348261913?accountid=31175>
- Paredes, M., Alvarez, M., y Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “Bullying” en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, Niñez y Juventud*. 6(1), 295-317.

- Parke, R. (2004). Development in family. *Annual Review of Psychology*, 55, 365-399.
- Perea, M., Calvo, A., y Anguiano, A. (2010). La familia y la escuela coexistiendo con la violencia escolar. *Margen*, 58, 1-15.
- Pérez, E., Beltramino, C., y Cupani, M. (2003). Inventario de autoeficacia para inteligencias múltiples: fundamentos teóricos y estudios psicométricos. *Evaluar*, 3, 35-60.
- Pérez, E., Cupani, M., y Ayllón, S. (2005). Predictores de rendimiento académico en la escuela media: habilidades, autoeficacia y rasgos de personalidad. *AvilaçãoPsicológica*, 4(1), 1-11.
- Pérez, M., y Gásquez, J. (2010). Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3). 427-437.
- Pérez-Villamil, V. (2011). Percepción de gravedad, empatía y disposición a intervenir en situaciones de bullying físico, verbal y relacional en profesores de 5º a 8º básico. *Psykhé*, 20(2), 25-37.
- Pérez, M., Gázquez, J., Mercader, I., Molero, M., y Rubira, M. (2011). Rendimiento académico y conductas antisociales y delictivas en alumnos de educación secundaria obligatoria. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(3), 401-412. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/904422948?accountid=31175>.
- Pérez, E., Lescano, C., Heredia, D., Zalazar, P., Furlán, L., y Martínez, M. (2011). Desarrollo y análisis psicométricos de un inventario de autoeficacia para inteligencias múltiples en niños argentinos. *Psicoperspectivas*, 10(1), 169-189. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/856657050?accountid=31175>.

- Pérez, M., Gázquez, J., Molero, M., Soler, F., y Barragán, A. (2015). Valores interpersonales relacionados con el perfil de agresor y víctima en adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 15(2), 229-239.
- Pepler, D., Craig, W., Yuile, A. y Connolly, J., McMaster, L., & Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive Behavior*, 32(4), 376-384.
- Postigo, S., González, R., y Montoya, I. (2013). Propuestas teóricas en la investigación sobre acoso escolar: una revisión. *Anales De Psicología*, 29(2), 413-n/a. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.148251>.
- Platone, M. (2007). Condiciones familiares y maltrato infantil. *Pensamiento Psicológico*, 3(8), 47-58.
- Quintana, A., Montgomery, W., y Malaver, C. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares. *Revista de psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 12(1), 153-172.
- Quintana, A., Montgomery, W., Malaver, C., y Ruiz, G., (2010). Capacidad de disfrute y percepción del apoyo comunitario en adolescentes espectadores de episodios de violencia entre pares (Bullying). *Revista de Investigación en Psicología*, 13(1), 139-150.
- Ramirez, P., Duarte, J., y Muñoz, R. (2005). Autoestima y refuerzo en estudiantes de 5º básico de una escuela de alto riesgo. *Anales de Psicología*, 21(1), 102-115.
- Ramos, N. (2015, julio 31). Cyberbullying: matonaje más allá de la sala de clases. *La revista de La Segunda*, pp 10-13.

- Reátiga, M. (2009). Los recuerdos del maltrato entre compañeros en la vida escolar. *Psicología desde el Caribe*, 23, 132-147, Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21311917008>.
- Reigal, R., Videra, A., Martín, A., y Juárez, R., (2013). Importancia del autoconcepto físico y la autoeficacia general en la predicción de la conducta de práctica física. *Apuntes Educación física y deportes*, 122, 46-51. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2013/2\).112.03](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/2).112.03).
- Reina, M., Oliva, A., y Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society & Education*, 2(1), 55-59.
- Rey, M., Blasco, T., y Borrás, X. (2000). Efectos de un procedimiento de inducción de estados de ánimo sobre la autoeficacia. *Anales de Psicología*, 16(1), 23-31. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1288756049?accountid=31175>.
- Rivera, P. (2013). El efecto psicológico del maltrato institucional de tipo emocional en estudiantes del nivel elemental en las escuelas de la región educativa de Humacao, (Tesis de Doctorado). Universidad del Turabo, Gurabo, Puerto Rico.
- Rodkin, P., Farmer, T., Pearl, R., y Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36(1), 14-24.
- Rodriguez, C., y Caño, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-403. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1315735284?accountid=31175>.

- Rohner, R., y Carrasco, M. (2014). Teoría de la aceptación-rechazo interpersonal (ipartheory): bases conceptuales, método y evidencia empírica. *Acción Psicológica*, 11(2), 9-25. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1693627845?accountid=31175>.
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, M., Nuñez, J., González-Pienda, J., y Valle, A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Anales de Psicología*, 28(1), 37-44.
- Rueda, B., y Pérez-García, A. (2004). Personalidad y percepción de autoeficacia: influencia sobre el bienestar y el afrontamiento de los problemas de salud. *Revista De Psicopatología y Psicología Clínica*, 9(3), 205-219. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1115313405?accountid=31175>.
- Ruiz, R., Riuró, M., y Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XXI*, 18(1), 345-368.
- Salmivalli, C., y Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44.
- Sallán, J., Asparó, C., y Silva, B. (2013). El bullying escolar: consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XXI*, 16(1), 19-38. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1425251557?accountid=31175>.
- Sampén, M. (2014). *Evaluación de un programa de prevención del maltrato escolar, en estudiantes de segundo grado de educación secundaria en las instituciones educativas estatales de Chiclayo (2009-2011)*. (Tesis de Doctorado), Universidad de Málaga, Málaga, España.

- Sánchez, E. (1999). Relación entre la autoestima personal, la autestima colectiva y la participación en la comunidad. *Anales de Psicología*, 15(2), 251-260.
- Sánchez C. y Cerezo, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en bullying: elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 22(2), 137-149. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1220623293?accountid>
- Sánchez, V., Ortega, R., y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología*, 28(1), 71-82.
- Sánchez-Jiménez, E., y Cepeda-Cuervo, E. (2014). ¿Los estudiantes de educación básica y media son víctimas de maltrato por parte de sus profesores?. *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*, 31(2).
- Sanjuán, P., Pérez, A., y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española, *Psicothema*, 12(2), 509-513.
- Santana-Vega, L., García, F., y Santana,-Lorenzo, J. (2013). Madurez y autoeficacia vocacional en 3º y 4º de ESO, Bachillerato y ciclos formativos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 8-26.
- Sanmartín, J. (2006). *La violencia escolar. Concepto y Tipos.* Acoso y Violencia en la Escuela, 21-32. Barcelona: Ariel.
- Serrano, M., y Pérez. M., (2011). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria sobre el bullying. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 58-68. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1220620625?accountid=31175>.

- Schaffer, R. (2000). *Desarrollo social*. México, D.F, Siglo XXI.
- Scholte, R. H., Engels, R. C., Overbeek, G., De Kemp, R. A., & Haselager, G. J. (2007). Stability in bullying and victimization and its association with social adjustment in childhood and adolescence. *Journal of abnormal child psychology*, 35, 217-228.
- Smith, P., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. Londres: Routledge.
- Sutton, J., Smith, K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and theory of mind: A critique of the social skill deficit view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8, 117-127.
- Tamar, F. (2005). Maltrato entre escolares (Bullying): estrategias de manejo que implementan los profesores al interior del establecimiento escolar. *Psykhé*, 14(1), 211-225.
- Taylor, D., Davis-Kean, P., & Malanchuk, O. (2007). Self-esteem, academic self-concept, and aggression at school. *Aggressive Behavior*, 33, 130-136.
- Torres, T., (2011). *El tratamiento educativo de la violencia en la educación infantil*. (Tesis de Doctorado). Universidad Complutense de Madrid. España.
- Torregrosa, M., Ingles, C., Hernández, M., y García, J. (2011). El comportamiento agresivo como predictor del autoconcepto: estudio con una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Psychosocial Intervention*, 20(2), Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n2a8>.
- Trautman, A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying": una visión actual. *Revista chilena de pediatría*. 79(1), 13-20.

- Tresgallo, E. (2011). El acoso escolar y las actitudes psicológicas defensivas en el primer ciclo de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 28-37.
- Valdés, A., Martínez, E., y Torres, G. (2012). Diferencias en la situación socioeconómica, clima y ajuste familiar de estudiantes con y sin reportes de bullying. *Psicología Desde El Caribe*, 29(3), 616-631. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1435594445>
- Valadez, I., González, N., Orozco, M., y Montes, R. (2011). Atribuciones causales del maltrato entre iguales: la perspectiva de los alumnos y del personal de escuelas de enseñanza media básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1111-1136.
- Valadez, I., Amezcua, R., González, N., Montes, R., y Vargas, V. (2011). Maltrato entre iguales e intento suicida en sujetos adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 783-796, Recuperado de <http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/cinde/index.html>
- Velasco, M., y Álvarez-González, B. (2015). Perfiles y percepciones de género en violencia escolar. *Revista de Investigación Educativa* 33(1), 211-231.
- Viñas, F., y González, M. (2010). Amenazas de la telefonía móvil e internet: perfil psicológico. *Acción Psicológica*, 7(1), 31-40. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1241007985?accountid=31175>
- Zimmerman, B., Kitsantas, A., y Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Evaluar*, 5, 1-21.

Zwierzynska, K., Wolke, D., & Lereya, T. (2013). Peer victimization in childhood and internalizing problems in adolescence: A prospective longitudinal study. *Journal of abnormal child psychology*, 41, 309-323.





## ANEXOS



## ANEXOS

### ANEXO 01: Cuestionario preconcepciones de maltrato

#### Cuestionario sobre Preconcepciones de Maltrato entre Iguales (adaptación del Cuestionario de Ortega y Mora-Merchán)

**1. ¿Cuáles son en tu opinión las formas más frecuentes de maltrato entre compañeros/as?**

- a. Insultar, poner sobrenombre
- b. Reírse de alguien, dejar en ridículo.
- c. Hacer daño físico (pegar, dar patadas, empujar)
- d. Hablar mal de alguien.
- e. Amenazar, chantajear, obligar a hacer cosas.
- f. Rechazar, aislar, no juntarse con alguien, no dejar participar.
- g. Otros.

**2. ¿Cuántas veces, en este curso, te han maltratado algunos/as de tus compañeros/as?**

- a. Nunca
- b. Pocas veces
- c. Bastantes veces
- d. Casi todos los días, casi siempre

**3. Si tus compañeros/as te han maltratado en alguna ocasión ¿desde cuándo se producen estas situaciones?**

- a. Nadie me ha intimidado nunca
- b. Desde hace poco, unas semanas
- c. Desde hace unos meses
- d. Durante todo el curso
- e. Desde siempre

**4. ¿En qué lugares se suelen producir estas situaciones de maltrato? (Puedes elegir más de una respuesta)**

- a. En la clase cuando está algún profesor/a
- b. En la clase cuando no hay ningún profesor/a
- c. En los pasillos del Colegio
- d. En los recreos
- e. En el patio cuando vigila algún profesor/a
- f. En el patio cuando no vigila ningún profesor/a
- g. Cerca del Colegio, al salir de clase.
- h. En la calle

**5. Si alguien te maltrata ¿hablas con alguien de lo que te sucede?**

- a. Nadie me intimida
- b. No hablo con nadie
- c. Con los/as profesores/as
- d. Con mi familia
- e. Con compañeros/as

**6. ¿Quién suele parar las situaciones de maltrato?**

- a. Nadie
- b. Algún profesor
- c. Alguna profesora
- d. Otros adultos
- e. Algunos compañeros
- f. Algunas compañeras
- g. No lo sé

**7. ¿Has maltratado a algún compañero o a alguna compañera?**

- a. Nunca me meto con nadie
- b. Alguna vez
- c. Con cierta frecuencia
- d. Casi todos los días

**8. Si te han maltratado en alguna ocasión ¿Por qué crees que lo hicieron?**

(Puedes elegir más de una respuesta)

- a. Nadie me ha maltratado nunca.
- b. No lo sé
- c. Porque los provoqué
- d. Porque soy diferente a ellos
- e. Porque soy más débil
- f. Por molestarme
- g. Por hacerme una broma
- h. Porque me lo merezco
- i. Otros

**9. Si has participado en situaciones de maltrato a tus compañeros ¿Por qué lo hiciste?**

(Puedes elegir más de una respuesta)

- a. No he maltratado a nadie.
- b. Porque me provocaron
- c. Porque a mí me lo hacen otros/as
- d. Porque son diferentes (de otra clase social, deficientes, extranjeros, tienen deficiencia física)
- e. Porque son más débiles.
- f. Por molestar
- g. Ganarme el respeto de ellos
- h. Otros.

**10. ¿Por qué crees que algunos/as chicos/as maltratan a otros/as? (Puedes elegir más de una respuesta)**

- a. Por molestar
- b. Porque se meten con ellos
- c. Porque son más fuertes
- d. Para ganarse el respeto
- e. Para filmarse y subirlo a internet (facebook, youtube) y otros lo vean

**11. ¿Con qué frecuencia han ocurrido maltratos (sobrenombre, dejar en ridículo, pegar, dar patadas, empujar, amenazas, rechazos, no juntarse, etc.) en tu Colegio durante el trimestre?**

- a. Nunca
- b. Menos de cinco veces
- c. Entre cinco y diez veces
- d. Entre diez y veinte veces
- e. Más de veinte veces
- f. Todos los días

**12. ¿Qué tendría que suceder para que se arreglase este problema?**

- a. No se puede arreglar.
- b. No sé
- c. Que hagan algo los/as profesores/as.
- d. Que hagan algo los/as compañeros/as.
- e. Que hagan algo las familias.
- f. Que haga algo el gobierno

**13. ¿Cuál crees tú es la causa de las conductas violentas que tienen en ocasiones los estudiantes en el Colegio?**

- a. Por la influencia de la TV
- b. Por la influencia de algunos portales de Internet
- c. Porque en la familia los padres no tienen control de sus hijos.
- d. Porque los padres están ausentes
- e. Porque esos jóvenes tienen alguna alteración psicológica
- f. Porque la sociedad está violenta y los jóvenes reflejan esa situación
- g. Porque los profesores están más permisivos
- h. Otras Razones

**14.- ¿Has usado redes sociales en internet para maltratar a algún compañero/a en el último trimestre?**

- a. Nunca
- b. Pocas veces
- c. Bastantes veces
- d. Casi todos los días



## ANEXO 02: Cuestionario AAA

### Cuestionario AAA

#### Instrucciones

A continuación encontrará una serie de afirmaciones en torno a los sentimientos o pensamientos que usted tiene acerca de si mismo. **Marque con una X la respuesta que más lo identifica, en la Hoja de Respuestas** en una de las siguientes opciones

Muy de acuerdo; De acuerdo; Ni en desacuerdo ni de acuerdo; En desacuerdo; Muy en desacuerdo.

No hay respuestas buenas o malas, lo que interesa es conocer lo que habitualmente sientes o piensas.

1. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás.
2. Cuando tengo penas o alegrías, nadie me puede ayudar.
3. Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga.
4. En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a
5. Cuando necesito algo, sé que hay alguien que me puede ayudar.
6. Me resulta difícil resolver problemas complejos aunque me esfuerce mucho
7. Creo que tengo un buen número de cualidades.
8. Tengo la seguridad que mi familia trata de ayudarme.
9. Tengo dudas de que pueda manejar eficazmente acontecimientos inesperados
10. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.
11. Mi familia no me da la ayuda y apoyo emocional que requiero
12. Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.
13. Siento que no tengo muchos motivos para sentirme orgulloso/a de mi
14. Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.
15. Desearía valorarme más a mí mismo/a.
16. Tengo la seguridad de que mis amigos tratan de ayudarme.
17. Cuando me encuentro en dificultades me intranquilizo porque no poseo las habilidades necesarias para manejarlas.
18. En general, estoy satisfecho conmigo mismo/a.
19. Es imposible contar con mis amigos cuando tengo problemas.
20. Venga lo que venga, me siento incapaz de manejarlo
21. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.
22. Cuando tengo alegrías o penas no las puedo compartir con mis amigos.
23. Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario
24. A veces me siento verdaderamente inútil
25. Puedo conversar de mis problemas con mi familia.
26. Si me encuentro en una situación difícil, generalmente no tengo idea de qué debo hacer.
27. A veces pienso que no soy bueno/a para nada

28. Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.
29. Mi familia no me ayuda a tomar decisiones.
30. Puedo conversar de mis problemas con mis amigos

## **ANEXO 03: Consentimiento informado**

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Estimados padres y/o apoderados:

Reciban ustedes un cordial saludo.

Les comunico que estoy realizando una investigación acerca del maltrato escolar, problemática que se presenta en diversos colegios, el cuál ocasiona graves consecuencias en quienes lo vivencian, por lo que es necesario conocer la opinión y sentimientos de los escolares al respecto.

La Dirección del Colegio y el investigador Luis Ulloa Labbé, solicitan a usted que autorice a su hijo/a para que responda unos cuestionarios que abordan dicha temática.

Los datos que brinde su hijo/a serán muy relevantes y serán tratados con absoluta confidencialidad.

Las respuestas son anónimas, el escolar no debe identificarse.

La participación es absolutamente voluntaria, no existiendo ningún tipo de sanción en caso de desistirse de participar.

Muchas gracias por su colaboración y pronta respuesta.



## ANEXOS 04: Tablas y Gráficos.

**Tabla 1.1.1. 4.Los escolares creen que se maltrata para molestar al otro.**

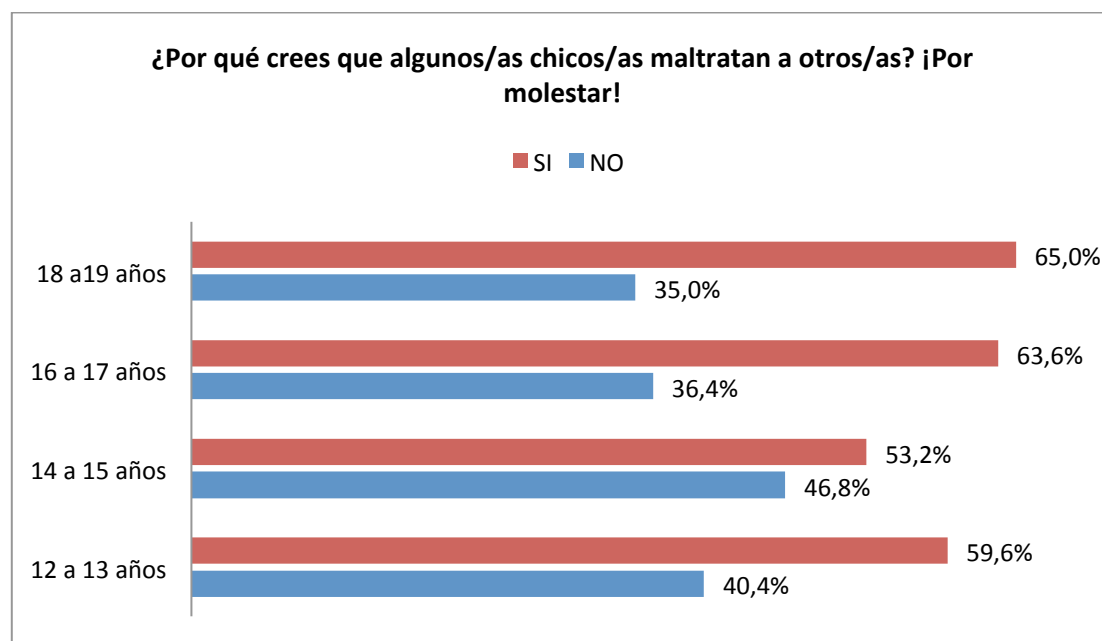
	EDAD EN CATEGORIAS			
	12 a 13 años	14 a 15 años	16 a 17 años	18 a19 años
<b>NO</b>	40,4%	46,8%	36,4%	35,0%
<b>SI</b>	59,6%	53,2%	63,6%	65,0%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

### Pruebas de chi-cuadrado $\chi^2$

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,771	3	0,428
Razón de verosimilitudes	2,767	3	0,429
Asociación lineal por lineal	,415	1	0,519
N de casos válidos	413		

(p>0,05)

**Gráfico 1.1.1. 4.Los escolares creen que se maltrata para molestar al otro.**



**Tabla 1.1.1. 5. Los escolares creen que se maltrata porque se meten con los agresores.**

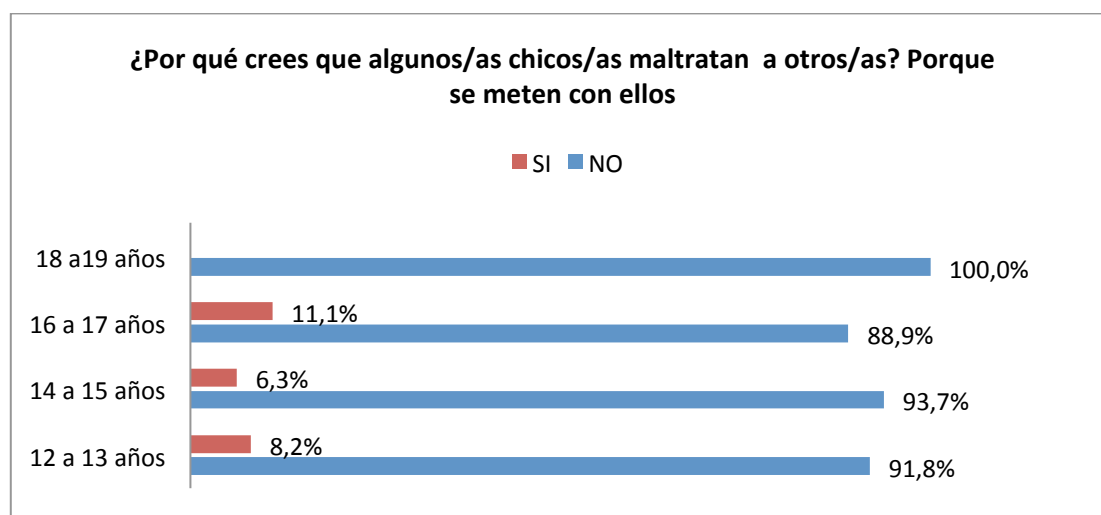
EDAD EN CATEGORIAS				
	12 a 13 años	14 a 15 años	16 a 17 años	18 a 19 años
<b>NO</b>	91,8%	93,7%	88,9%	100,0%
<b>SI</b>	8,2%	6,3%	11,1%	0,0%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,487	3	0,322
Razón de verosimilitudes	4,981	3	0,173
Asociación lineal por lineal	0,009	1	0,925
N de casos válidos	413		

(p>0,05)

**Gráfico 1.1.1. 5. Los escolares creen que se maltrata porque se meten con los agresores.**



**Tabla 1.1.1. 6. Los escolares creen que se maltrata porque los agresores son más fuertes.**

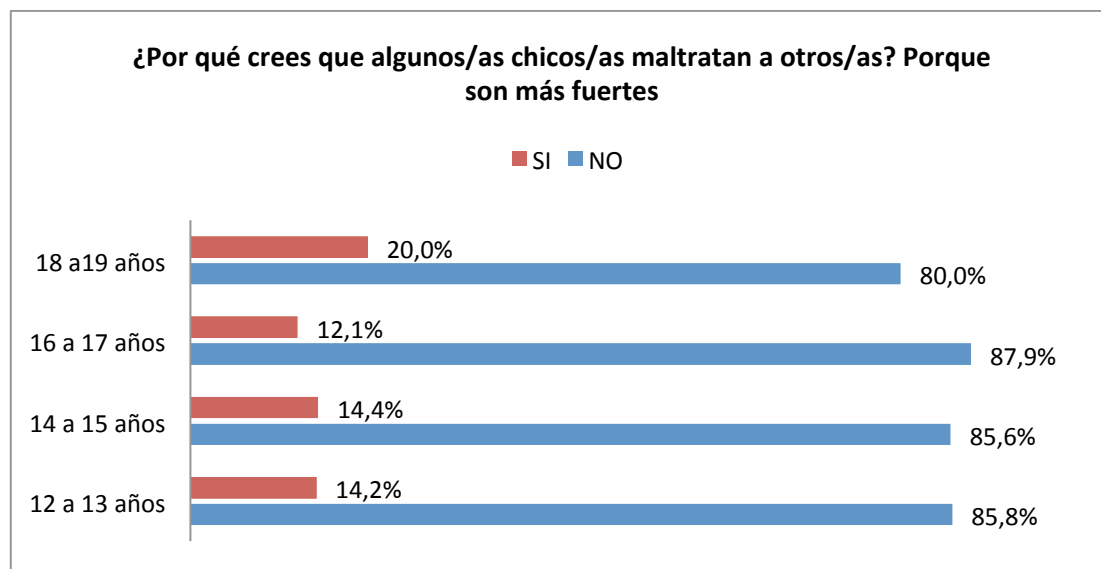
EDAD EN CATEGORIAS				
	12 a 13 años	14 a 15 años	16 a 17 años	18 a 19 años
<b>NO</b>	85,8%	85,6%	87,9%	80,0%
<b>SI</b>	14,2%	14,4%	12,1%	20,0%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	0,908	3	0,824
Razón de verosimilitudes	0,863	3	0,834
Asociación lineal por lineal	0,001	1	0,978
N de casos válidos	413		

( $p > 0,05$ )

**Gráfico 1.1.1. 6. Los escolares creen que se maltrata porque los agresores son más fuertes.**



**Tabla 1.1.1. 7. Los escolares creen que se maltrata para ganarse el respeto.**

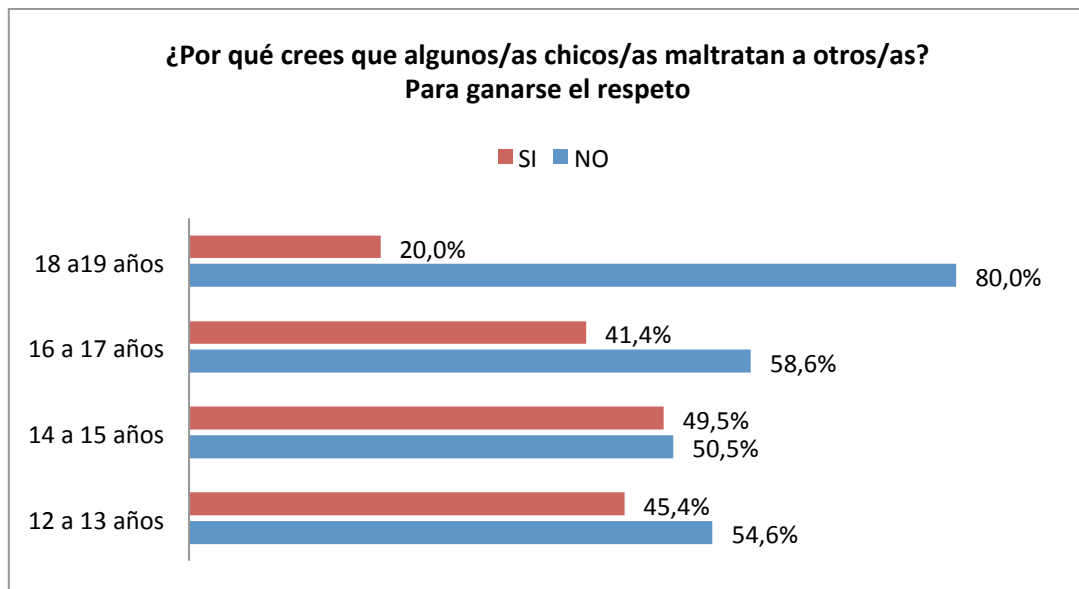
EDAD EN CATEGORIAS				
	12 a 13 años	14 a 15 años	16 a 17 años	18 a19 años
<b>NO</b>	54,6%	50,5%	58,6%	80,0%
<b>SI</b>	45,4%	49,5%	41,4%	20,0%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,442	3	0,092
Razón de verosimilitudes	6,874	3	0,076
Asociación lineal por lineal	2,380	1	0,123
N de casos válidos	413		

( $p > 0,05$ )

**Gráfico 1.1.1. 7. Los escolares creen que se maltrata para ganarse el respeto.**



**Tabla 1.1.1. 8.Los escolares creen que se maltrata para filmarse y subir a internet.**

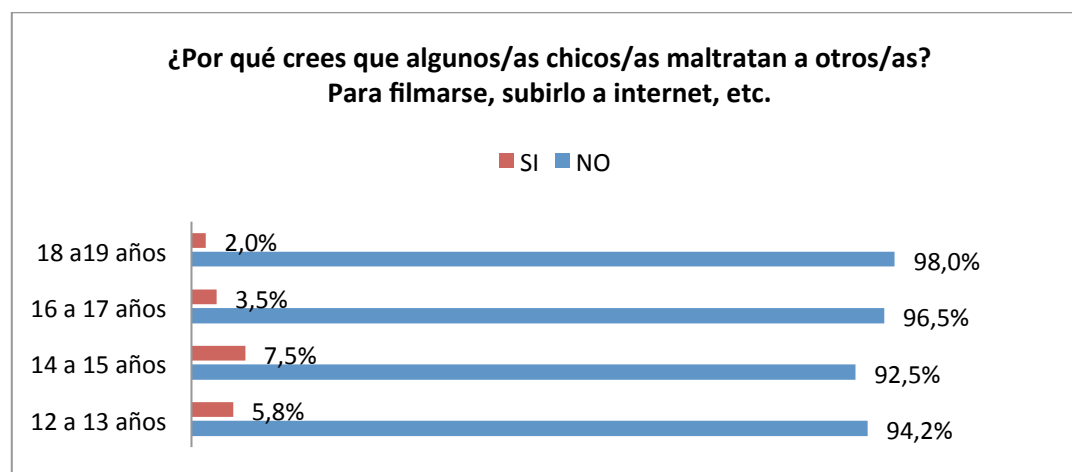
EDAD EN CATEGORIAS				
	12 a 13 años	14 a 15 años	16 a 17 años	18 a 19 años
<b>NO</b>	94,2%	92,5%	96,5%	98,0%
<b>SI</b>	5,8%	7,5%	3,5%	2,0%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,832	3	0,842
Razón de verosimilitudes	,640	3	0,887
Asociación lineal por lineal	,120	1	0,729
N de casos válidos	413		

(p>0,05)

**Gráfico 1.1.1. 8.Los escolares creen que se maltrata para ganarse el respeto para filmarse y subir a internet.**



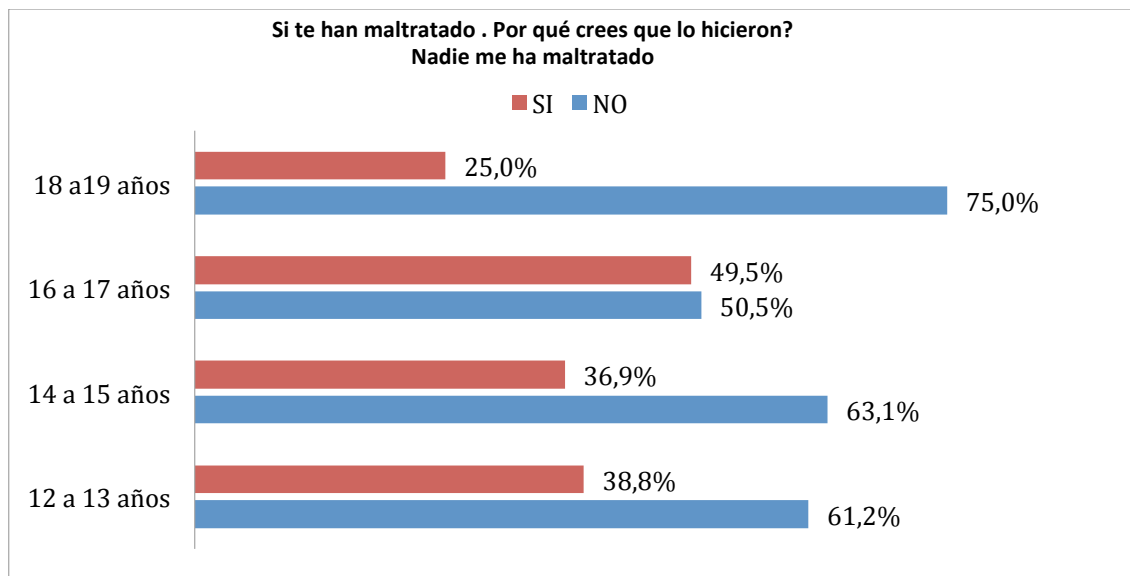
**Tabla 1.2.1. 14.No he sido maltratado.**

EDAD EN CATEGORIAS				
	12 a 13 años	14 a 15 años	16 a 17 años	18 a19 años
<b>NO</b>	61,2%	63,1%	50,5%	75,0%
<b>SI</b>	38,8%	36,9%	49,5%	25,0%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,122	3	0,106
Razón de verosimilitudes	6,182	3	0,103
Asociación lineal por lineal	0,375	1	0,540
N de casos válidos	413		

**Gráfico 1.2.1. 14.No he sido maltratado.**



**Tabla 1.2.1. 15.El escolar no sabe por qué lo maltrataron.**

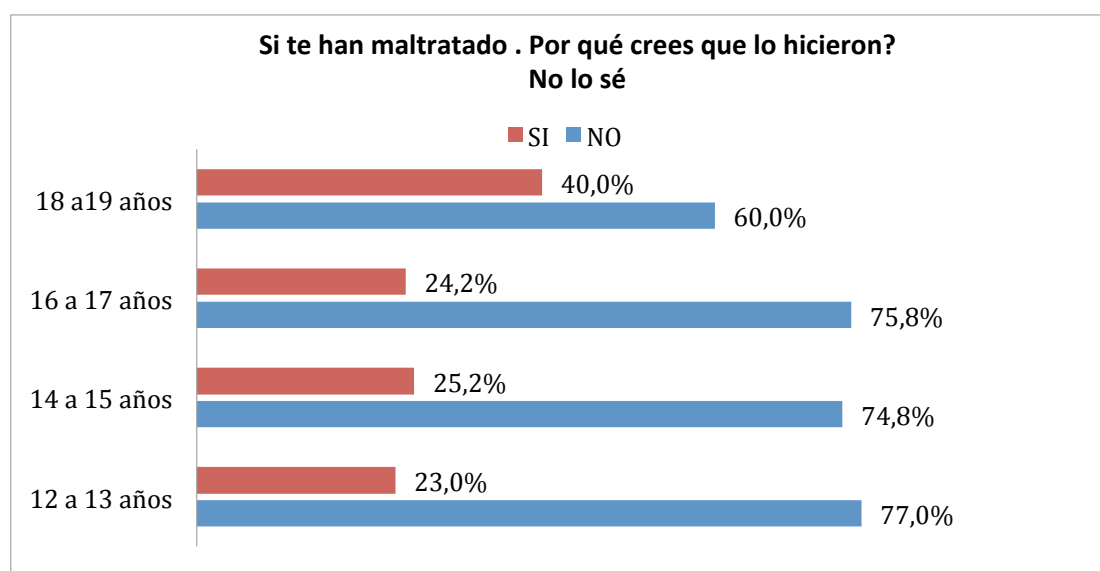
EDAD EN CATEGORIAS				
	12 a 13 años	14 a 15 años	16 a 17 años	18 a19 años
<b>NO</b>	77,0%	74,8%	75,8%	60,0%
<b>SI</b>	23,0%	25,2%	24,2%	40,0%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,846	3	0,416
Razón de verosimilitudes	2,596	3	0,458
Asociación lineal por lineal	1,180	1	0,277
N de casos válidos	413		

(p>0,05)

**Gráfico 1.2.1. 15.El escolar no sabe por qué lo maltrataron.**



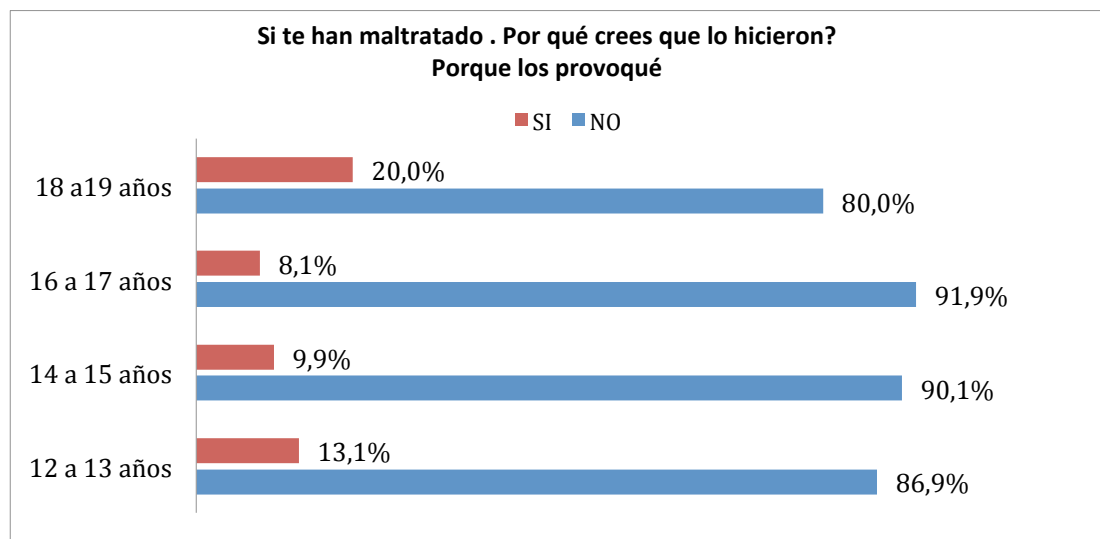
**Tabla 1.2.1. 16.La víctima provoca al agresor.**

EDAD EN CATEGORIAS				
	12 a 13 años	14 a 15 años	16 a 17 años	18 a 19 años
<b>NO</b>	86,9%	90,1%	91,9%	80,0%
<b>SI</b>	13,1%	9,9%	8,1%	20,0%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,326	3	0,344
Razón de verosimilitudes	3,182	3	0,364
Asociación lineal por lineal	0,248	1	0,619
N de casos válidos	413		

**Gráfico 1.2.1. 16.La víctima provoca al agresor.**



**Tabla 1.2.1. 17.Me maltratan porque soy diferente.**

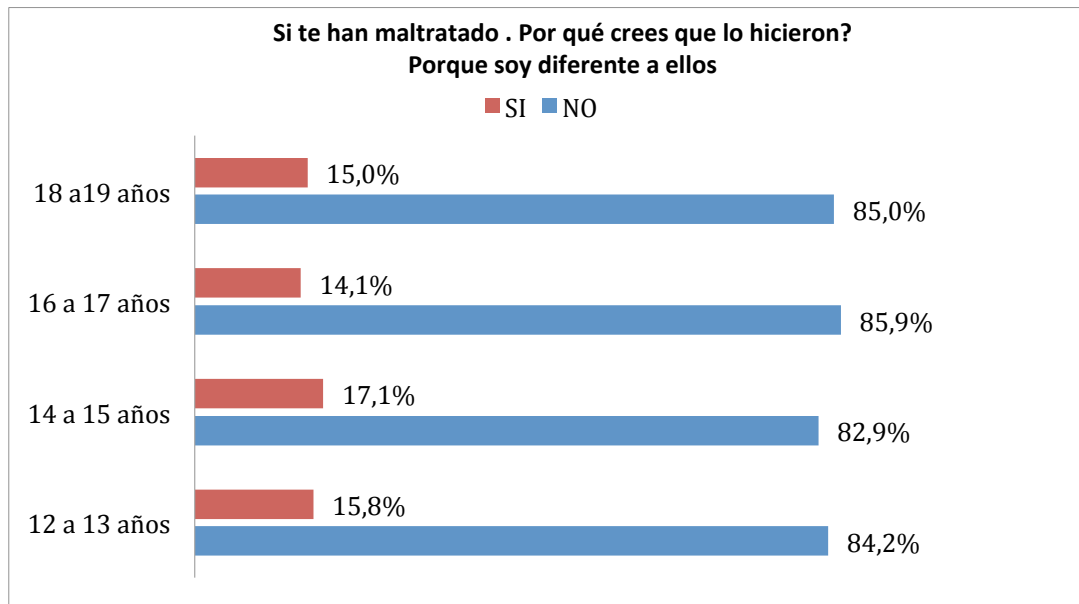
EDAD EN CATEGORIAS				
	12 a 13 años	14 a 15 años	16 a 17 años	18 a19 años
<b>NO</b>	84,2%	82,9%	85,9%	85,0%
<b>SI</b>	15,8%	17,1%	14,1%	15,0%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	0,359	3	0,949
Razón de verosimilitudes	0,361	3	0,948
Asociación lineal por lineal	0,091	1	0,763
N de casos válidos	413		

(p>0,05)

**Gráfico 1.2.1. 17.Me maltratan porque soy diferente.**



**Tabla 1.2.1. 18.Me maltratan porque soy más débil.**

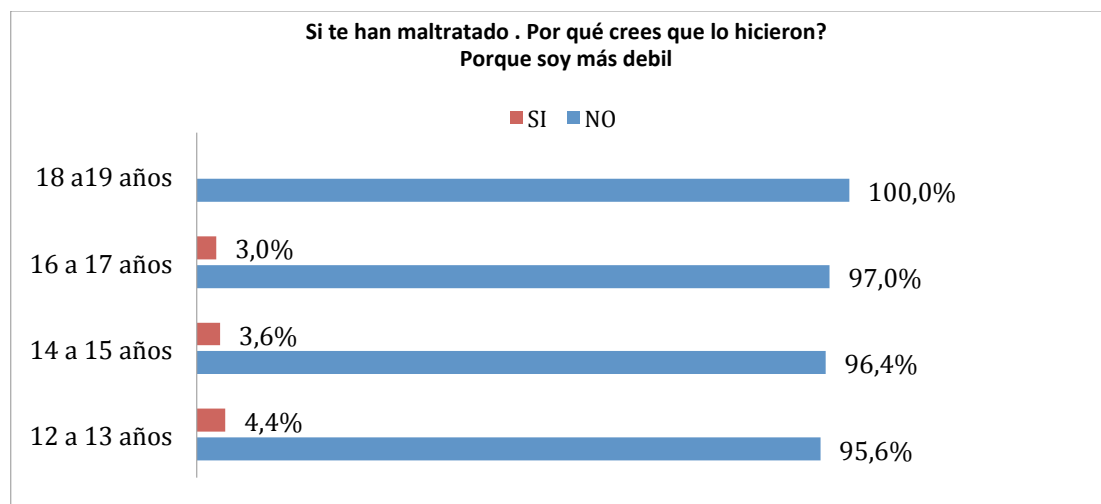
EDAD EN CATEGORIAS				
	12 a 13 años	14 a 15 años	16 a 17 años	18 a19 años
<b>NO</b>	95,6%	96,4%	97,0%	100,0%
<b>SI</b>	4,4%	3,6%	3,0%	0,0
<b>Total</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,142	3	0,767
Razón de verosimilitudes	1,857	3	0,603
Asociación lineal por lineal	0,923	1	0,337
N de casos válidos	413		

(p>005)

**Gráfico 1.2.1. 18.Me maltratan porque soy más débil.**



**Tabla 1.2.1. 19.Me maltratan por molestarme.**

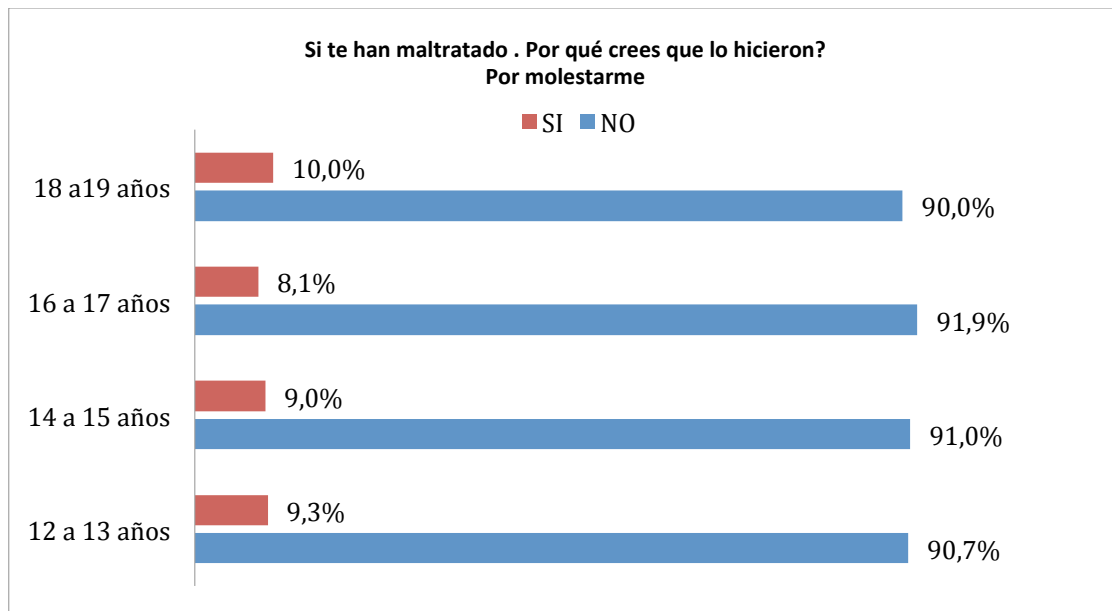
EDAD EN CATEGORIAS				
	12 a 13 años	14 a 15 años	16 a 17 años	18 a19 años
<b>NO</b>	90,7%	91,0%	91,9%	90,0%
<b>SI</b>	9,3%	9,0%	8,1%	10,0%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	0,145	3	0,986
Razón de verosimilitudes	0,147	3	0,986
Asociación lineal por lineal	0,038	1	0,845
N de casos válidos	413		

(p>0,05)

**Gráfico 1.2.1. 19.Me maltratan por molestarme.**



**Tabla 1.2.1. 20.Me maltratan por bromear.**

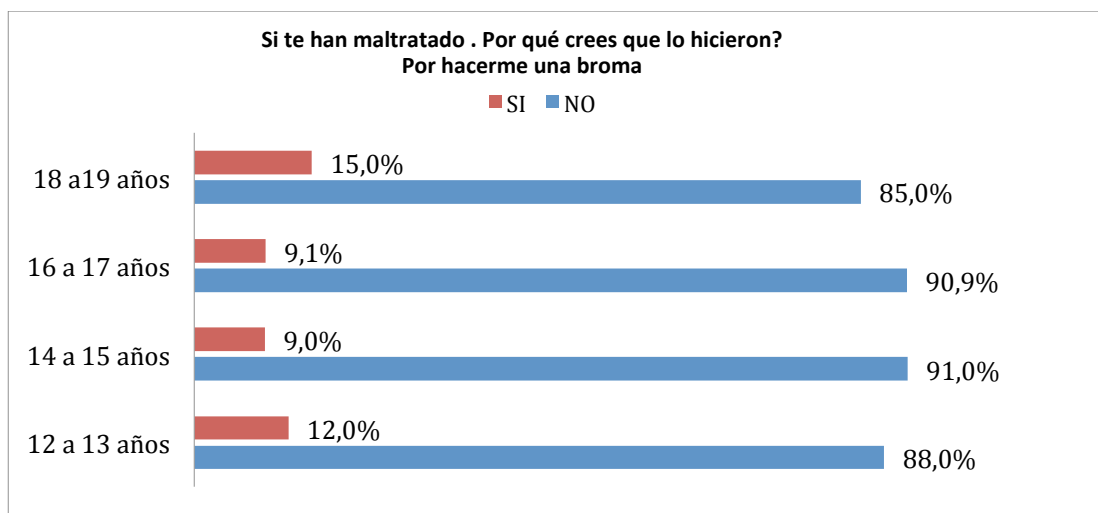
EDAD EN CATEGORIAS				
	12 a 13 años	14 a 15 años	16 a 17 años	18 a19 años
<b>NO</b>	88,0%	91,0%	90,9%	85,0%
<b>SI</b>	12,0%	9,0%	9,1%	15,0%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,326	3	0,723
Razón de verosimilitudes	1,301	3	0,729
Asociación lineal por lineal	0,157	1	0,692
N de casos válidos	413		

(p>0,05)

**Gráfico 1.2.1. 20.Me maltratan por bromear.**



**Tabla 1.2.1. 21.Me maltratan porque lo merezco.**

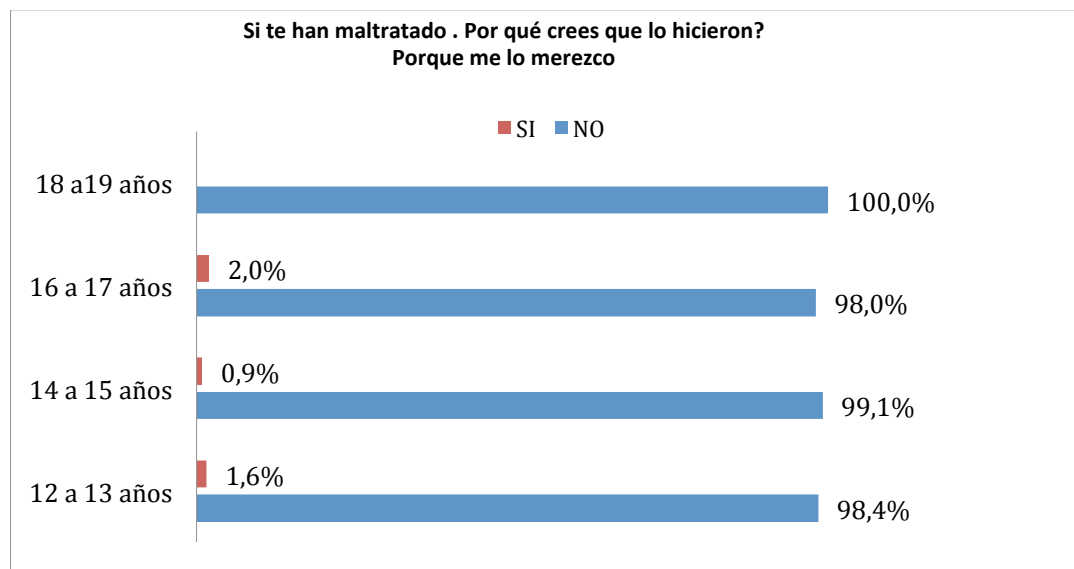
EDAD EN CATEGORIAS				
	12 a 13 años	14 a 15 años	16 a 17 años	18 a19 años
<b>NO</b>	98,4%	99,1%	98,0%	100,0%
<b>SI</b>	1,6%	0,9%	2,0%	
<b>Total</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	0,798	3	0,850
Razón de verosimilitudes	1,100	3	0,777
Asociación lineal por lineal	0,025	1	0,873
N de casos válidos	413		

(p>0,05)

**Gráfico 1.2.1. 21.Me maltratan porque lo merezco.**



**Tabla 1.2.1. 23. Maltrato en clases, con profesor presente.**

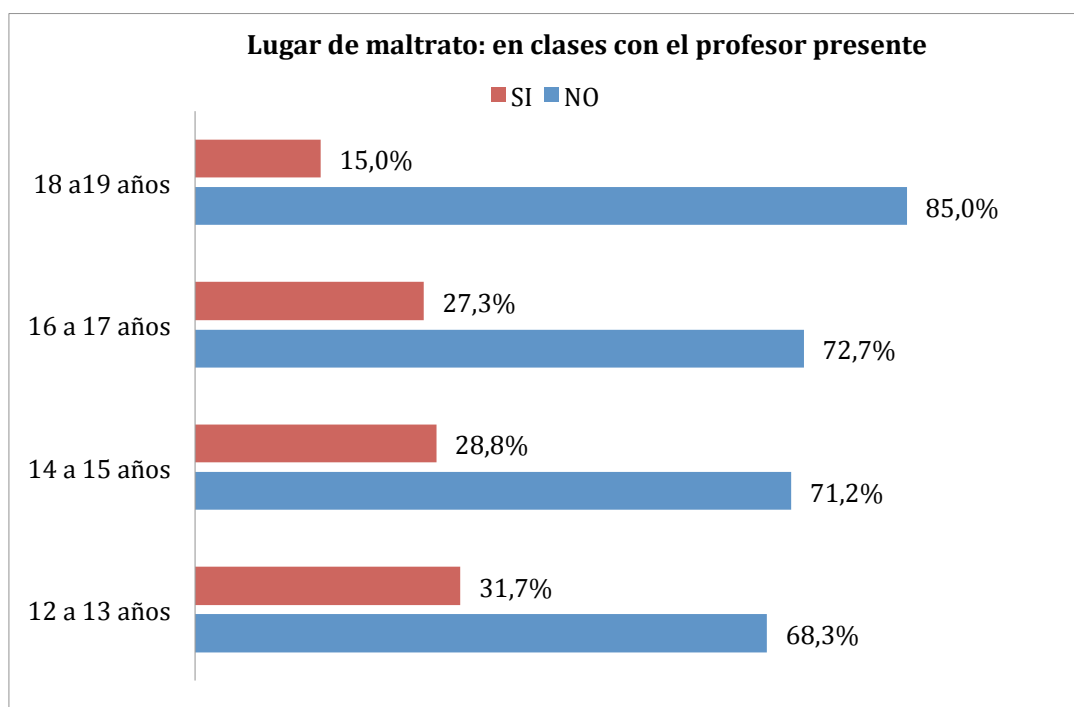
EDAD EN CATEGORIAS				
	12 a 13 años	14 a 15 años	16 a 17 años	18 a 19 años
<b>NO</b>	68,3%	71,2%	72,7%	85,0%
<b>SI</b>	31,7%	28,8%	27,3%	15,0%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,690	3	0,442
Razón de verosimilitudes	2,944	3	0,400
Asociación lineal por lineal	2,021	1	0,155
N de casos válidos	413		

(p>0,05)

**Gráfico 1.2.1. 23. Maltrato en clases, con profesor presente.**



**Tabla 1.2.1. 24. Maltrato en clases, con profesor ausente.**

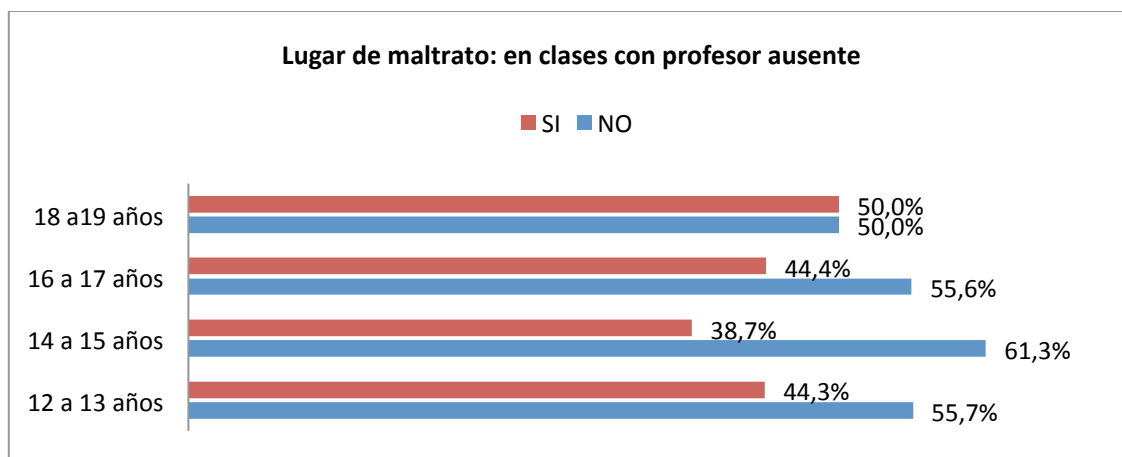
EDAD EN CATEGORIAS				
	12 a 13 años	14 a 15 años	16 a 17 años	18 a 19 años
<b>NO</b>	55,7%	61,3%	55,6%	50,0%
<b>SI</b>	44,3%	38,7%	44,4%	50,0%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,423	3	0,700
Razón de verosimilitudes	1,427	3	0,699
Asociación lineal por lineal	0,044	1	0,834
N de casos válidos	413		

(p>0,05)

**Gráfico 1.2.1. 24. Maltrato en clases, con profesor ausente.**



**Tabla 1.2.1. 25. Maltrato en los pasillos.**

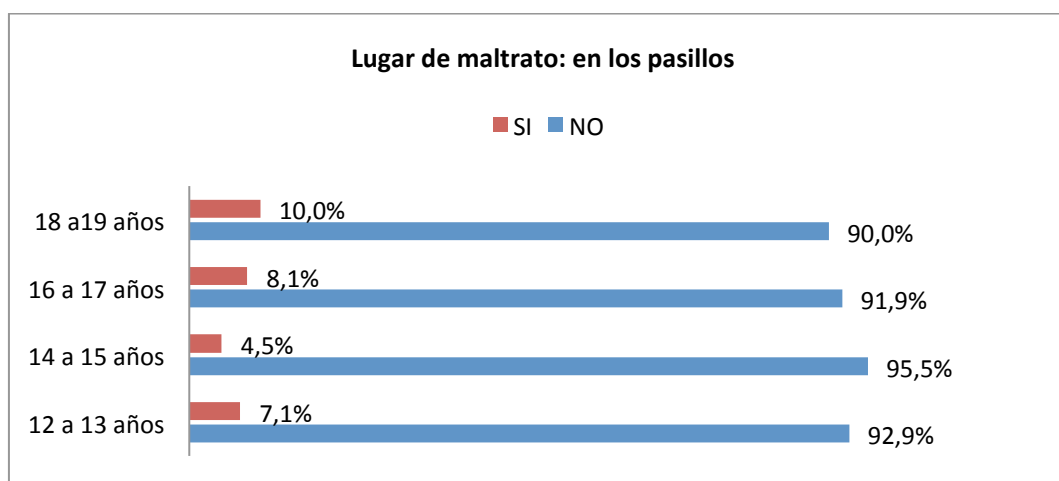
EDAD EN CATEGORIAS				
	12 a 13 años	14 a 15 años	16 a 17 años	18 a19 años
<b>NO</b>	92,9%	95,5%	91,9%	90,0%
<b>SI</b>	7,1%	4,5%	8,1%	10,0%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,533	3	0,675
Razón de verosimilitudes	1,593	3	0,661
Asociación lineal por lineal	0,174	1	0,677
N de casos válidos	413		

(p>0,05)

**Gráfico 1.2.1. 25. Maltrato en los pasillos.**



**Tabla 1.2.1. 26.Maltrato en los recreos.**

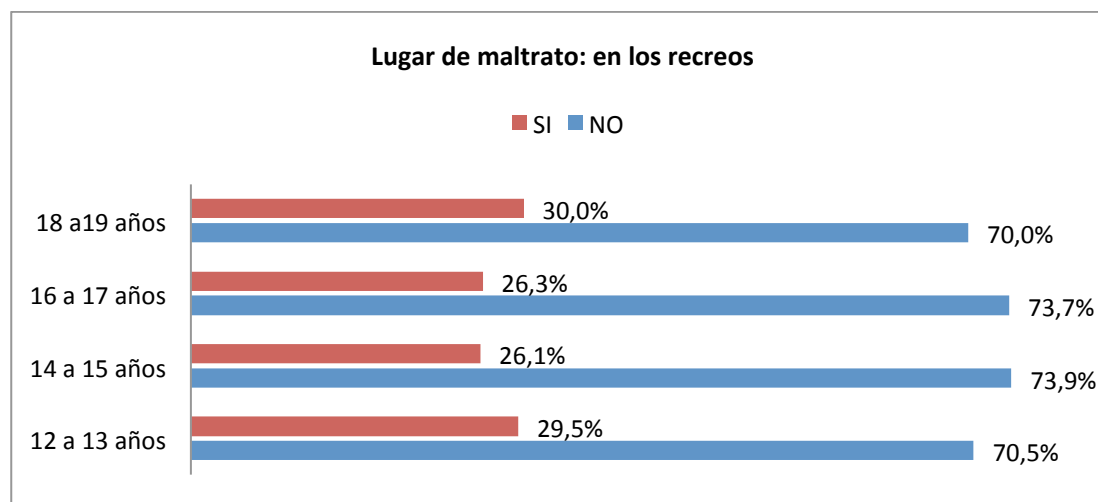
EDAD EN CATEGORIAS				
	12 a 13 años	14 a 15 años	16 a 17 años	18 a19 años
<b>NO</b>	70,5%	73,9%	73,7%	70,0%
<b>SI</b>	29,5%	26,1%	26,3%	30,0%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	0,585	3	0,900
Razón de verosimilitudes	0,585	3	0,900
Asociación lineal por lineal	0,195	1	0,659
N de casos válidos	413		

(p>0,05)

**Gráfico 1.2.1. 26.Maltrato en los recreos.**



**Tabla 1.2.1. 27.Maltrato en el patio, con profesor presente.**

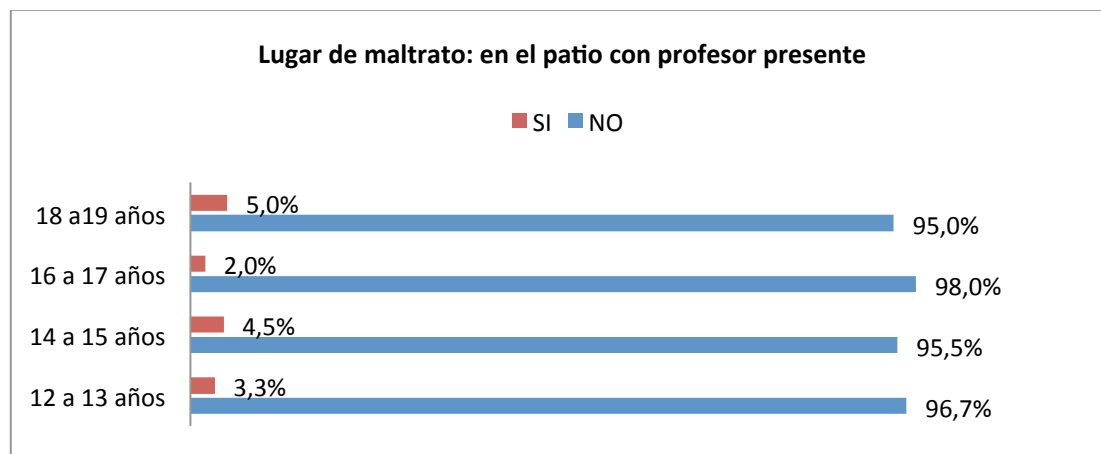
EDAD EN CATEGORIAS				
	12 a 13 años	14 a 15 años	16 a 17 años	18 a19 años
<b>NO</b>	96,7%	95,5%	98,0%	95,0%
<b>SI</b>	3,3%	4,5%	2,0%	5,0%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,153	3	0,764
Razón de verosimilitudes	1,189	3	0,756
Asociación lineal por lineal	0,022	1	0,882
N de casos válidos	413		

(p>0,05)

**Gráfico 1.2.1. 27.Maltrato en el patio, con profesor presente.**



**Tabla 1.2.1. 28. Maltrato en el patio, con profesor ausente.**

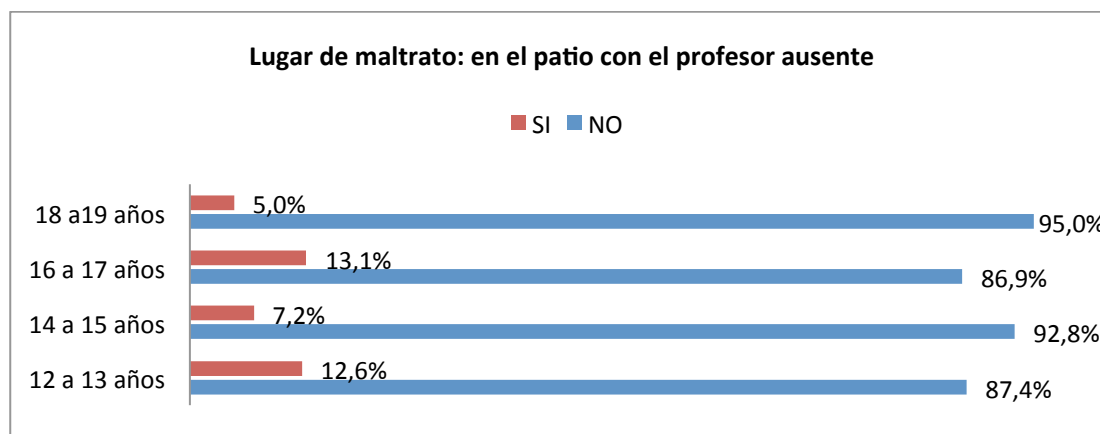
<b>EDAD EN CATEGORIAS</b>				
	<b>12 a 13 años</b>	<b>14 a 15 años</b>	<b>16 a 17 años</b>	<b>18 a19 años</b>
<b>NO</b>	87,4%	92,8%	86,9%	95,0%
<b>SI</b>	12,6%	7,2%	13,1%	5,0%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,308	3	0,346
Razón de verosimilitudes	3,607	3	0,307
Asociación lineal por lineal	0,296	1	0,587
N de casos válidos	413		

(p>0,05)

**Gráfico 1.2.1. 28. Maltrato en el patio, con profesor ausente.**



**Tabla 1.2.1. 29.Maltrato cerca del Colegio al salir de clases.**

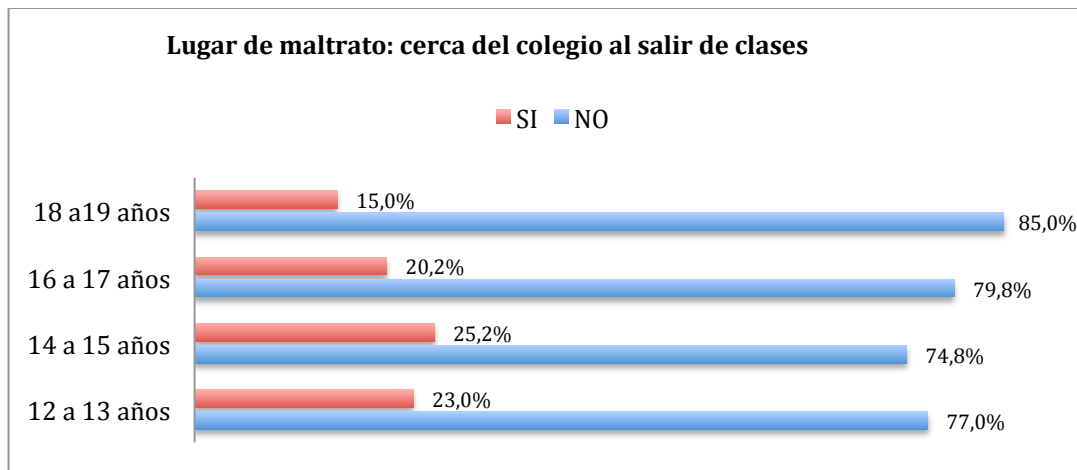
EDAD EN CATEGORIAS				
	12 a 13 años	14 a 15 años	16 a 17 años	18 a19 años
<b>NO</b>	77,0%	74,8%	79,8%	85,0%
<b>SI</b>	23,0%	25,2%	20,2%	15,0%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,438	3	0,697
Razón de verosimilitudes	1,497	3	0,683
Asociación lineal por lineal	0,594	1	0,441
N de casos válidos	413		

(p>0,05)

**Gráfico 1.2.1. 29.Maltrato cerca del Colegio al salir de clases.**



**Tabla 1.2.1. 30.Maltrato en la calle.**

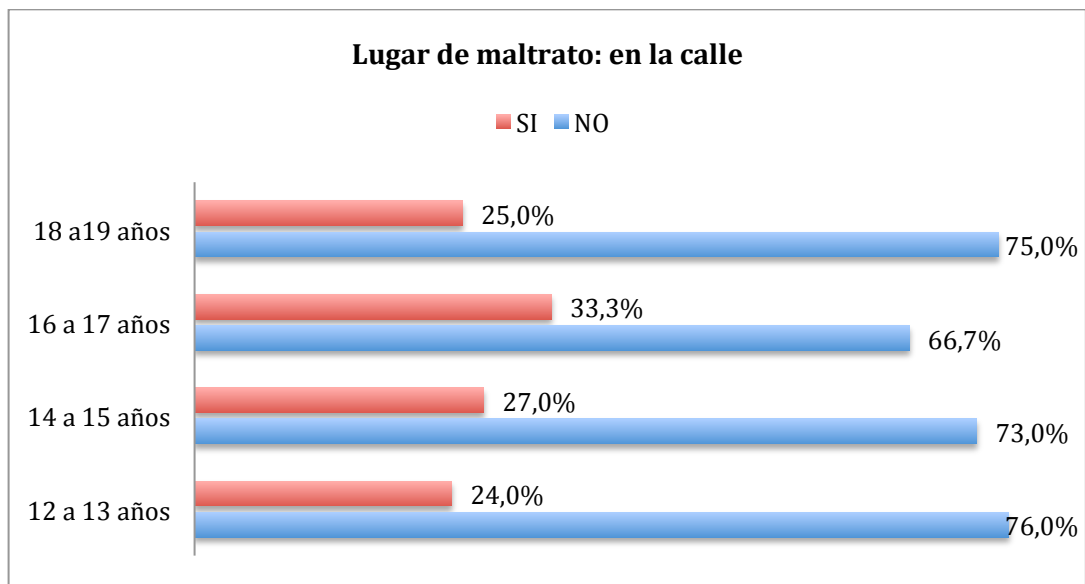
EDAD EN CATEGORIAS				
	12 a 13 años	14 a 15 años	16 a 17 años	18 a19 años
<b>NO</b>	76,0%	73,0%	66,7%	75,0%
<b>SI</b>	24,0%	27,0%	33,3%	25,0%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,856	3	0,414
Razón de verosimilitudes	2,798	3	0,424
Asociación lineal por lineal	1,688	1	0,194
N de casos válidos	413		

(p>0,05)

**Gráfico 1.2.1. 30.Maltrato en la calle.**



**Tabla 1.3.1. 36.No he maltratado a nadie.**

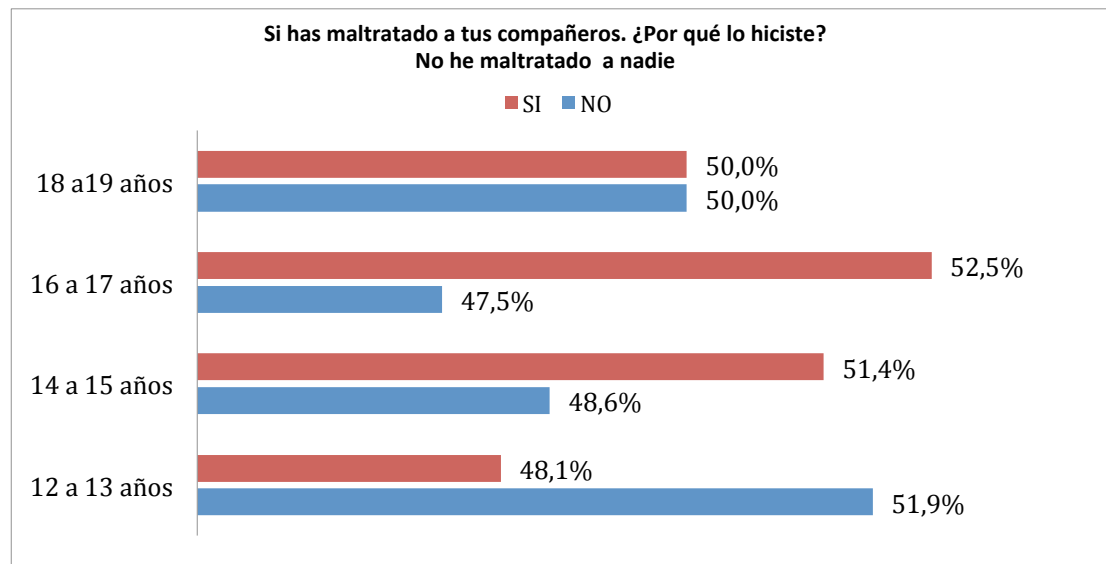
EDAD EN CATEGORIAS				
	12 a 13 años	14 a 15 años	16 a 17 años	18 a19 años
<b>NO</b>	51,9%	48,6%	47,5%	50,0%
<b>SI</b>	48,1%	51,4%	52,5%	50,0%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	0,599	3	0,897
Razón de verosimilitudes	0,599	3	0,897
Asociación lineal por lineal	0,409	1	0,522
N de casos válidos	413		

(p>0,05)

**Gráfico1.3.1. 36.No he maltratado a nadie**



**Tabla 1.3.1. 37.Ejercí maltrato porque me provocaron.**

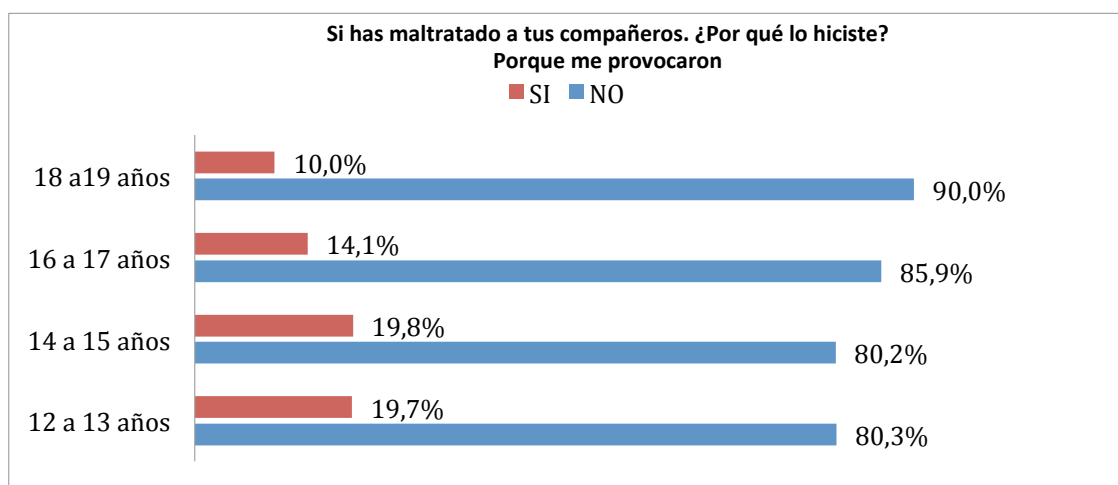
EDAD EN CATEGORIAS				
	12 a 13 años	14 a 15 años	16 a 17 años	18 a19 años
<b>NO</b>	80,3%	80,2%	85,9%	90,0%
<b>SI</b>	19,7%	19,8%	14,1%	10,0%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,468	3	0,481
Razón de verosimilitudes	2,641	3	0,450
Asociación lineal por lineal	1,943	1	0,163
N de casos válidos	413		

(p>0,05)

**Gráfico 1.3.1. 37.Ejercí maltrato porque me provocaron.**



**Tabla 1.3.1. 38. Maltraté a otros porque así lo hicieron conmigo.**

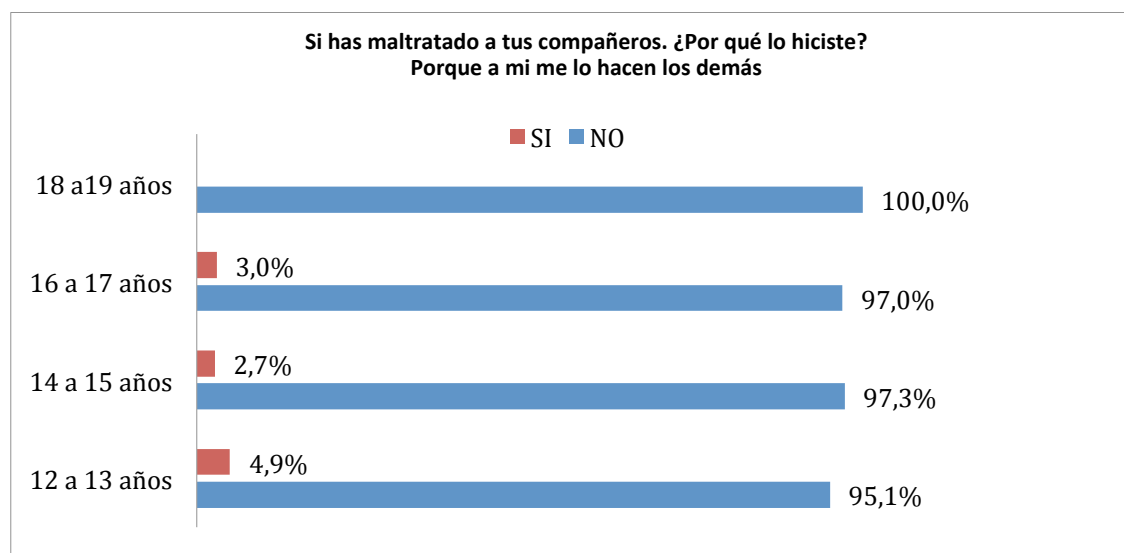
EDAD EN CATEGORIAS				
	12 a 13 años	14 a 15 años	16 a 17 años	18 a 19 años
<b>NO</b>	95,1%	97,3%	97,0%	100,0%
<b>SI</b>	4,9%	2,7%	3,0%	0,0
<b>Total</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,995	3	0,573
Razón de verosimilitudes	2,669	3	0,446
Asociación lineal por lineal	1,546	1	0,214
N de casos válidos	413		

(p>0,05)

**Gráfico 1.3.1. 38. Maltraté a otros porque así lo hicieron conmigo.**



**Tabla 1.3.1. 39. Maltraté a otros porque son diferentes.**

EDAD EN CATEGORIAS				
	12 a 13 años	14 a 15 años	16 a 17 años	18 a19 años
<b>NO</b>	99,5%	100,0%	99,0%	100,0%
<b>SI</b>	0,5%	0,0%	1,0%	0,0%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,220	3	0,748
Razón de verosimilitudes	1,718	3	0,633
Asociación lineal por lineal	0,026	1	0,871
N de casos válidos	413		

(p>0,05)

**Gráfico 1.3.1. 39. Maltraté a otros porque son diferentes.**



**Tabla 1.3.1. 40.Maltraté a otro porque es más débil.**

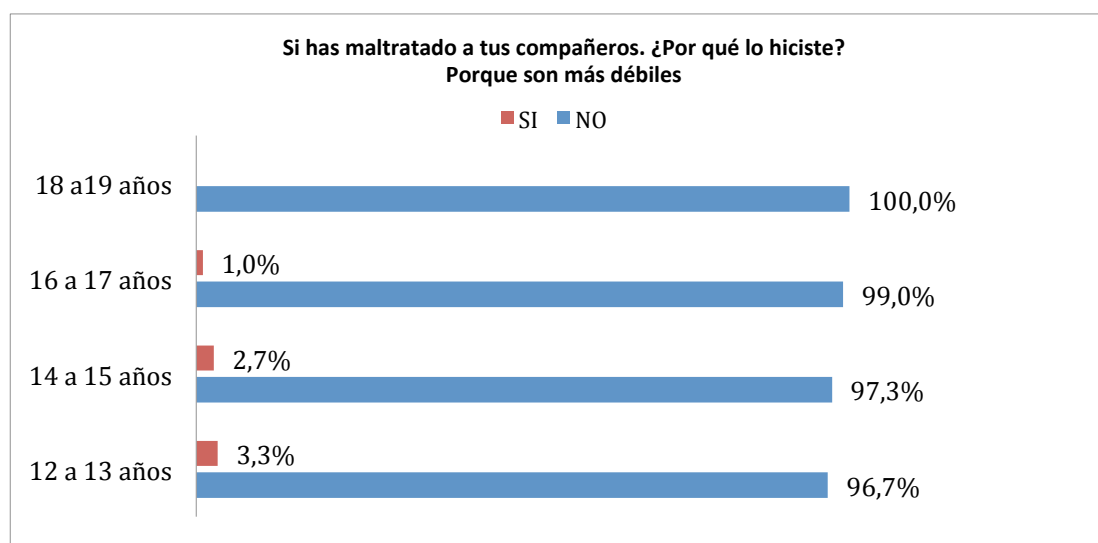
EDAD EN CATEGORIAS				
	12 a 13 años	14 a 15 años	16 a 17 años	18 a19 años
<b>NO</b>	96,7%	97,3%	99,0%	100,0%
<b>SI</b>	3,3%	2,7%	1,0%	0,0%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,937	3	0,586
Razón de verosimilitudes	2,596	3	0,458
Asociación lineal por lineal	1,829	1	0,176
N de casos válidos	413		

(p>0,05)

**Gráfico 1.3.1. 40.Maltraté a otro porque es más débil.**



**Tabla 1.3.1. 41.Maltraté a otro sólo por molestarlo.**

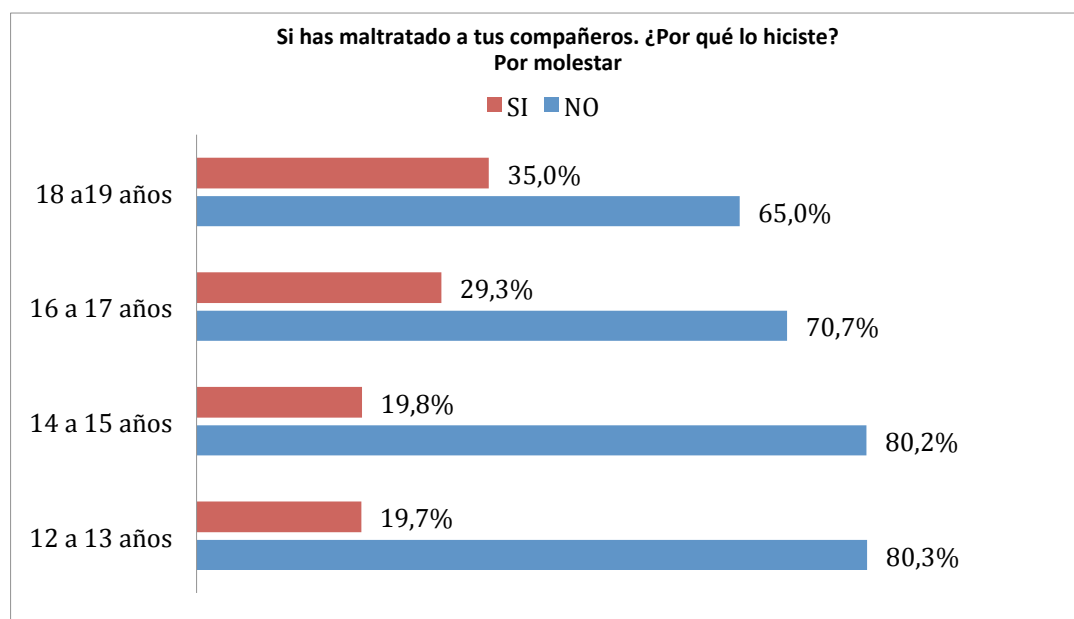
EDAD EN CATEGORIAS				
	12 a 13 años	14 a 15 años	16 a 17 años	18 a19 años
<b>NO</b>	80,3%	80,2%	70,7%	65,0%
<b>SI</b>	19,7%	19,8%	29,3%	35,0%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,646	3	0,130
Razón de verosimilitudes	5,393	3	0,145
Asociación lineal por lineal	4,597	1	0,032
N de casos válidos	413		

( $p > 0,05$ )

**Gráfico 1.3.1. 41.Maltraté a otro sólo por molestarlo.**



**Tabla 1.3.1. 42. Maltraté a otro para ganarme el respeto de los demás.**

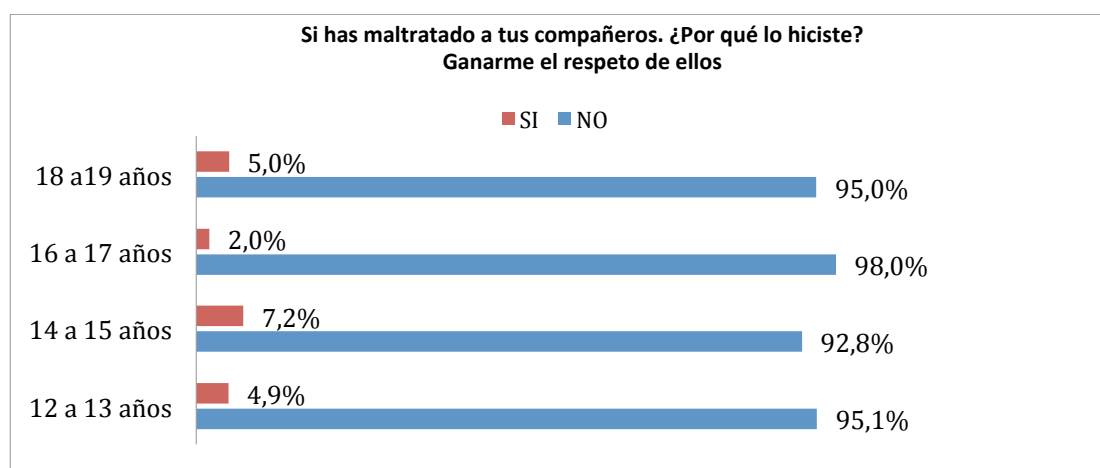
EDAD EN CATEGORIAS				
	12 a 13 años	14 a 15 años	16 a 17 años	18 a 19 años
<b>NO</b>	95,1%	92,8%	98,0%	95,0%
<b>SI</b>	4,9%	7,2%	2,0%	5,0%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,062	3	0,382
Razón de verosimilitudes	3,355	3	0,340
Asociación lineal por lineal	0,499	1	0,480
N de casos válidos	413		

(p>0,05)

**Gráfico 1.3.1. 42. Maltraté a otro para ganarme el respeto de los demás.**



**Tabla 1.1.2. 48. Los escolares creen que se maltrata para molestar al otro.**

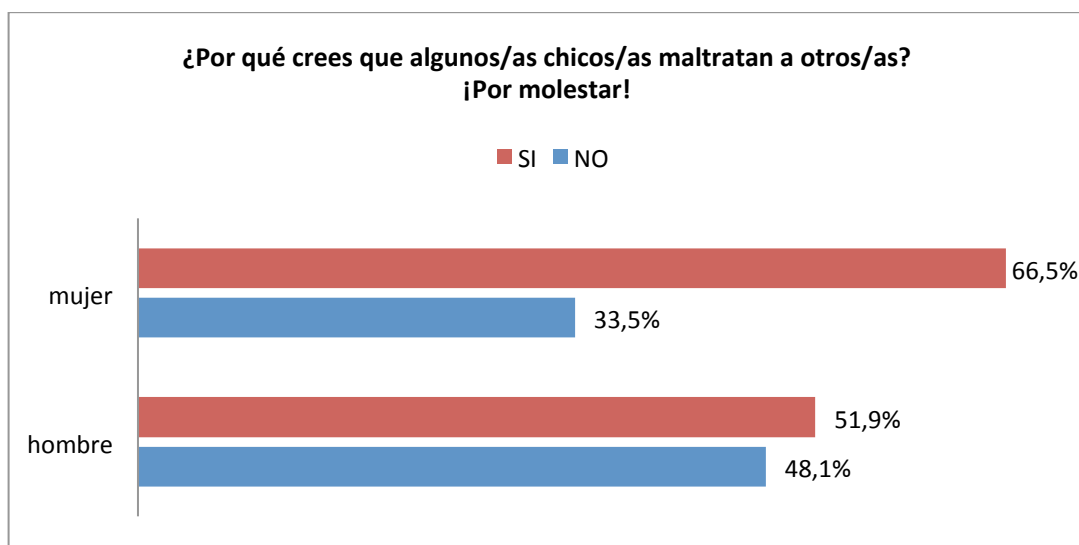
	HOMBRE	MUJER
<b>NO</b>	48,1%	33,5%
<b>SI</b>	51,9%	66,5%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,098	1	0,003**	0,003**	0,002**
Corrección por continuidad	8,504	1	0,004**		
Razón de verosimilitudes	9,142	1	0,002**		
Estadístico exacto de Fisher					
Asociación lineal por lineal	9,076	1	0,003**		
N de casos válidos	413				

\* (p<0,01)

**Gráfico 1.1.2. 48. Los escolares creen que se maltrata para molestar al otro.**



**Tabla 1.1.2. 49.Los escolares creen que se maltrata, porque se meten con los agresores.**

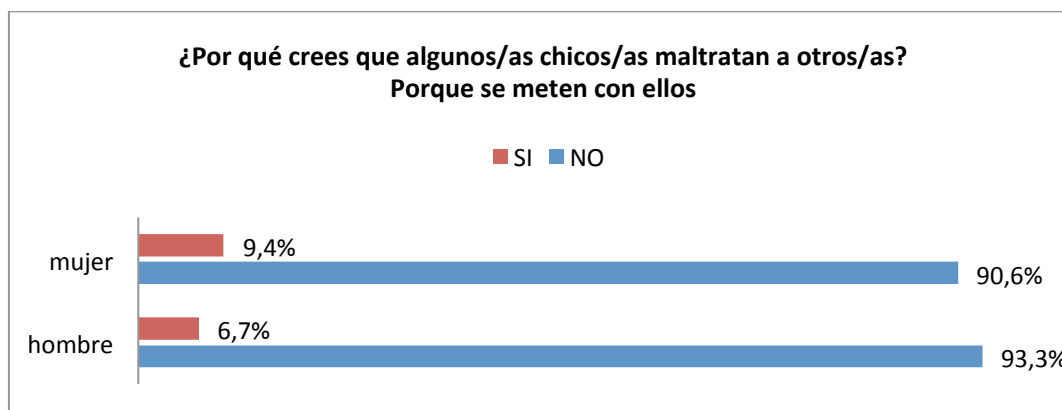
	HOMBRE	MUJER
NO	93,3%	90,6%
SI	6,7%	9,4%
Total	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,018	1	0,313		
Corrección por continuidad	0,685	1	0,408		
Razón de verosimilitudes	1,021	1	0,312		
Estadístico exacto de Fisher				0,366	0,204
Asociación lineal por lineal	1,016	1	0,314		
N de casos válidos	413				

(p>0,05)

**Gráfico 1.1.2. 49.Los escolares creen que se maltrata, porque se meten con los agresores.**



**Tabla 1.1.2. 50. Los escolares creen que se maltrata porque los agresores son más fuertes.**

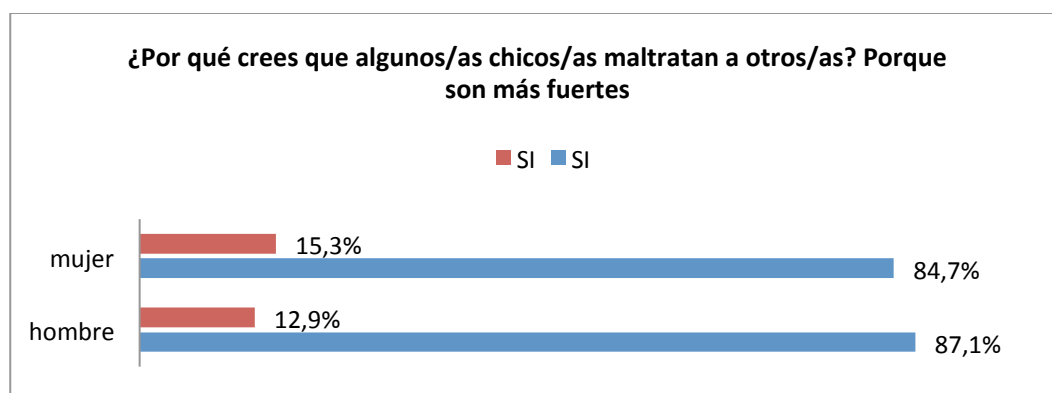
	HOMBRE	MUJER
SI	87,1%	84,7%
SI	12,9%	15,3%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	0,498	1	0,480		
Corrección por continuidad	0,318	1	0,573		
Razón de verosimilitudes	0,498	1	0,480		
Estadístico exacto de Fisher				0,571	0,286
Asociación lineal por lineal	0,497	1	0,481		
N de casos válidos	413				

(p>0,05)

**Gráfico 1.1.2. 50. Los escolares creen que se maltrata porque los agresores son más fuertes.**



**Tabla 1.1.2. 51. Los escolares creen que se maltrata porque los agresores de esa forma se ganan el respeto.**

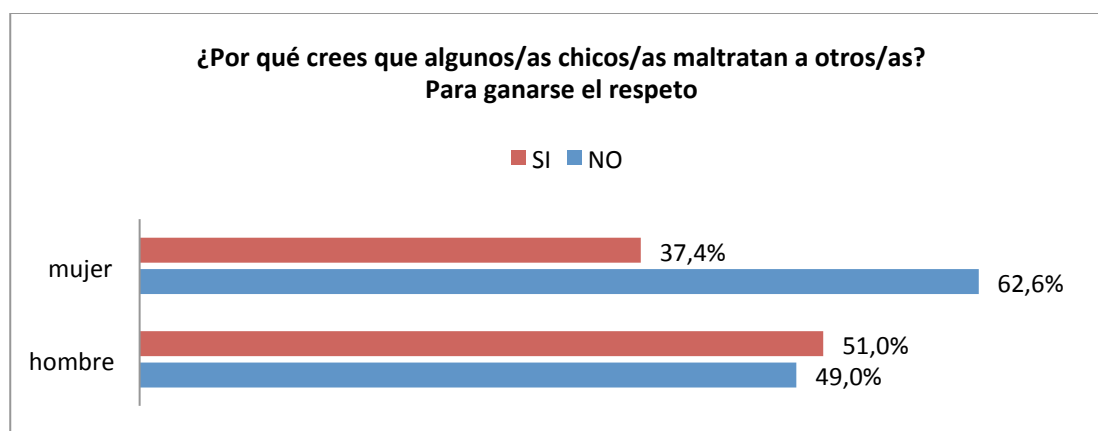
	HOMBRE	MUJER
<b>NO</b>	49,0%	62,6%
<b>SI</b>	51,0%	37,4%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,639	1	0,006*		
Corrección por continuidad	7,101	1	0,008*		
Razón de verosimilitudes	7,667	1	0,006*		
Estadístico exacto de Fisher				0,007*	0,004*
Asociación lineal por lineal	7,621	1	0,006*		
N de casos válidos	413				

\*(p<0,05)

**Gráfico 1.1.2. 51. Los escolares creen que se maltrata porque los agresores de esa forma se ganan el respeto.**



**Tabla 1.1.2. 52.Los escolares creen que se maltrata para filmar y subir a internet.**

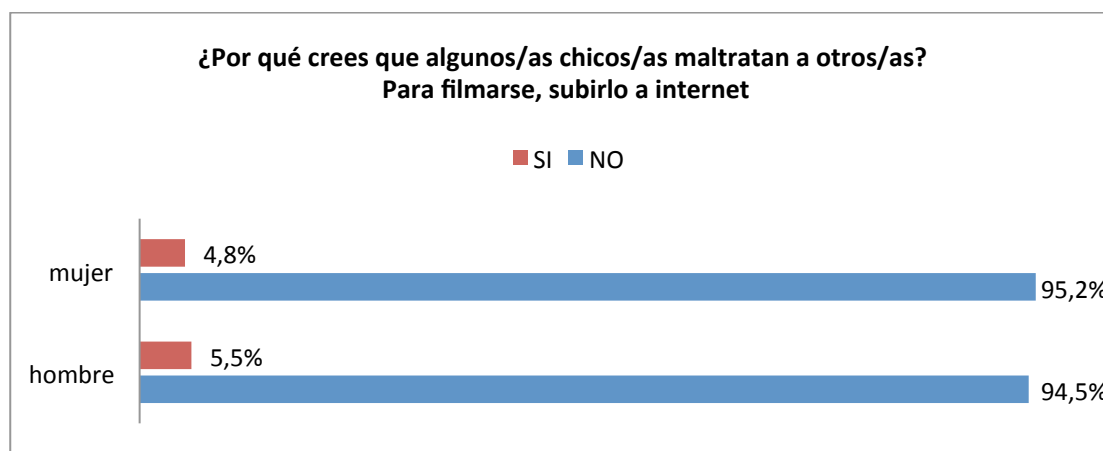
	HOMBRE	MUJER
<b>NO</b>	94,5%	95,2%
<b>SI</b>	5,5%	4,8%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	0,151	1	0,698		
Corrección por continuidad	0,003	1	0,959		
Razón de verosimilitudes	0,151	1	0,697		
Estadístico exacto de Fisher				0,747	0,479
Asociación lineal por lineal	0,151	1	0,698		
N de casos válidos	413				

(p>0,05)

**Gráfico 1.1.2. 52.Los escolares creen que se maltrata para filmar y subir a internet.**



**Tabla 1.2.2. 58.No he sido maltratado.**

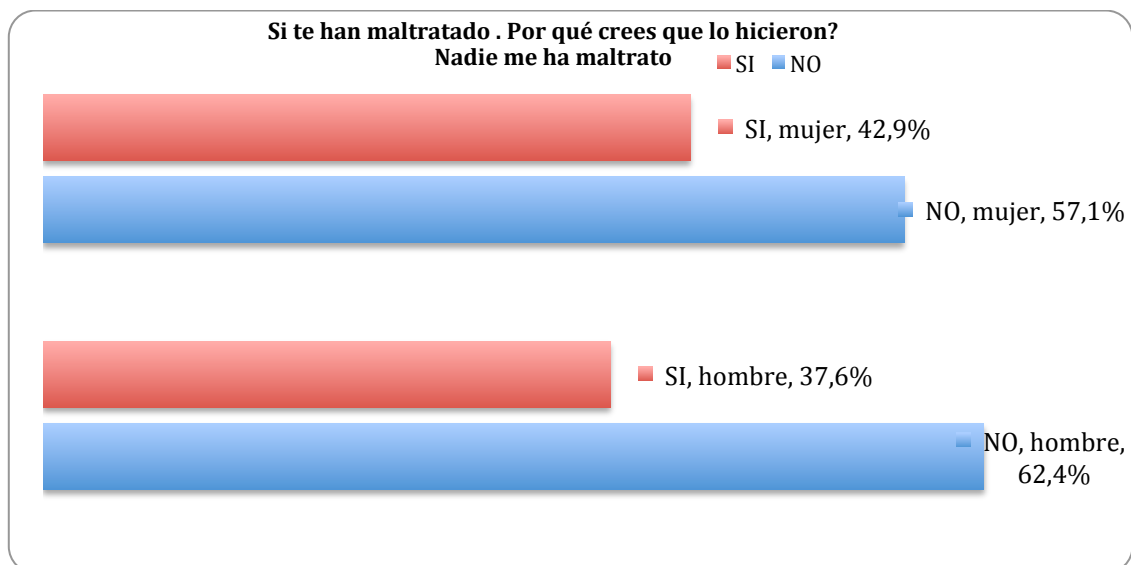
	HOMBRE	MUJER
<b>NO</b>	62,4%	57,1%
<b>SI</b>	37,6%	42,9%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,178	1	0,278		
Corrección por continuidad	,970	1	0,325		
Razón de verosimilitudes	1,179	1	0,278		
Estadístico exacto de Fisher				0,316	0,162
Asociación lineal por lineal	1,175	1	0,278		
N de casos válidos	413				

(p>0,05)

**Gráfico 1.2.2. 58.No he sido maltratado.**



**Tabla 1.2.2. 59.El escolar no sabe por qué lo maltrataron.**

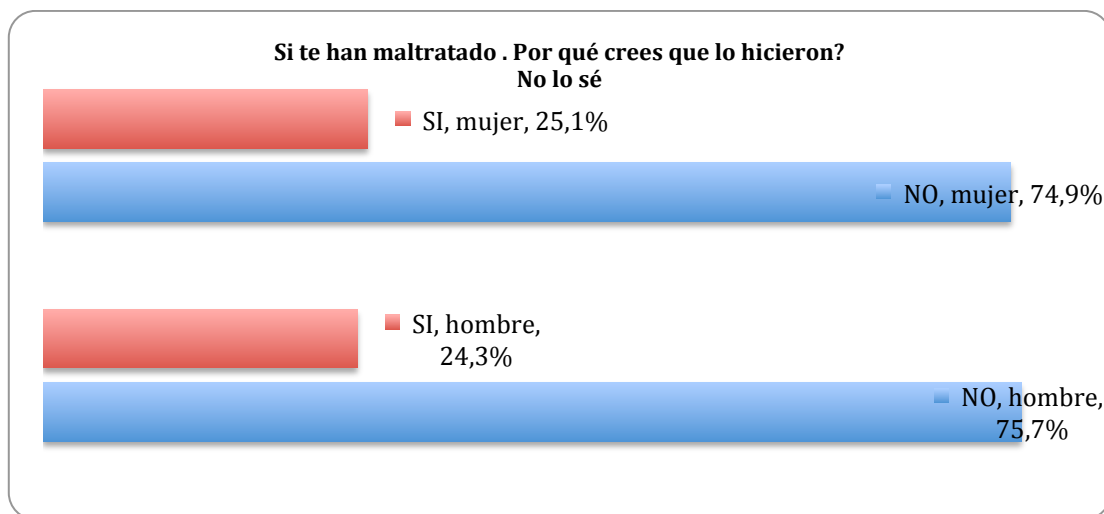
	<b>HOMBRE</b>	<b>MUJER</b>
<b>NO</b>	75,7%	74,9%
<b>SI</b>	24,3%	25,1%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	0,039	1	0,844	0,909	0,467
Corrección por continuidad	0,007	1	0,934		
Razón de verosimilitudes	0,039	1	0,844		
Estadístico exacto de Fisher					
Asociación lineal por lineal	0,039	1	0,844		
N de casos válidos	413				

(p>0,05)

**Gráfico 1.2.2. 59.El escolar no sabe por qué lo maltrataron.**



**Tabla 1.2.2. 60.La víctima provoca al agresor.**

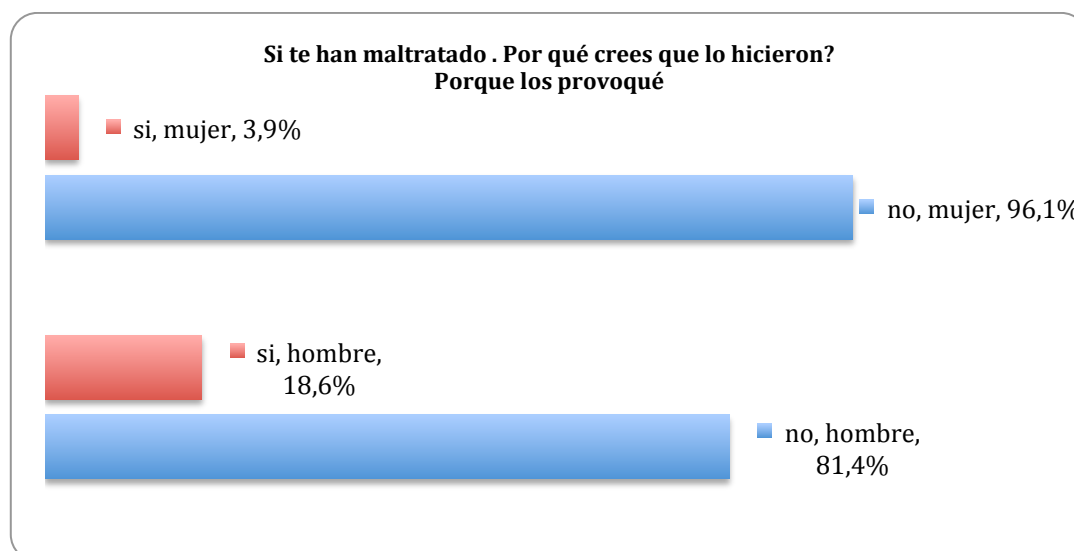
	<b>HOMBRE</b>	<b>MUJER</b>
<b>NO</b>	81,4%	96,1%
<b>SI</b>	18,6%	3,9%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,908	1	0,000**	0,000**	0,000**
Corrección por continuidad	20,482	1	0,000**		
Razón de verosimilitudes	23,727	1	0,000**		
Estadístico exacto de Fisher					
Asociación lineal por lineal	21,855	1	0,000**		
N de casos válidos	413				

\*\* (p<0,01)

**Gráfico 1.2.2. 60.La víctima provoca al agresor.**



**Tabla 1.2.2. 61.Me maltratan porque soy diferente.**

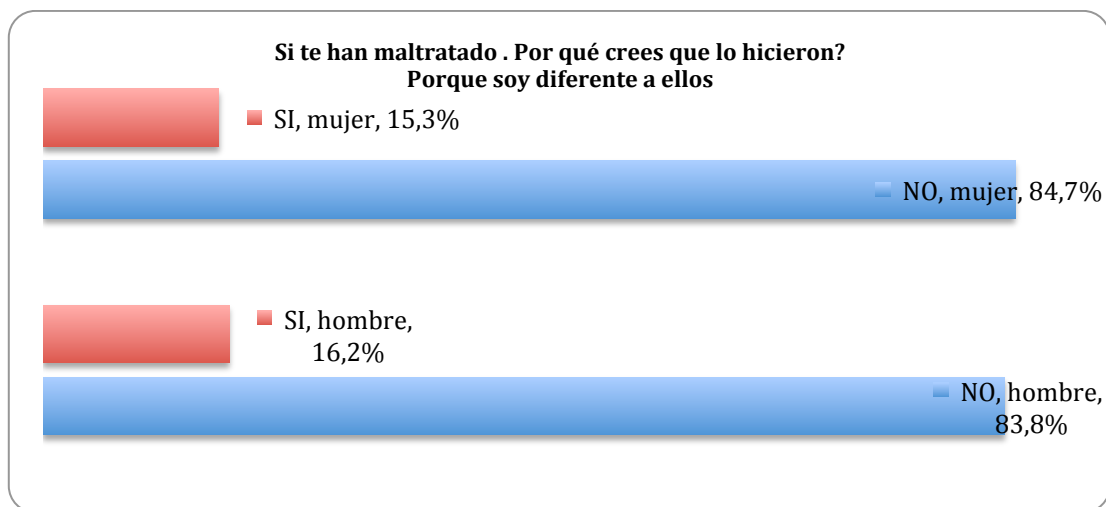
	HOMBRE	MUJER
<b>NO</b>	83,8%	84,7%
<b>SI</b>	16,2%	15,3%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	0,066	1	0,798		
Corrección por continuidad	0,015	1	0,903		
Razón de verosimilitudes	0,066	1	0,797		
Estadístico exacto de Fisher				0,893	0,452
Asociación lineal por lineal	0,066	1	0,798		
N de casos válidos	413				

(p>0,05)

**Gráfico 1.2.2. 61.Me maltratan porque soy diferente.**



**Tabla 1.2.2. 62. Me maltratan porque soy más débil.**

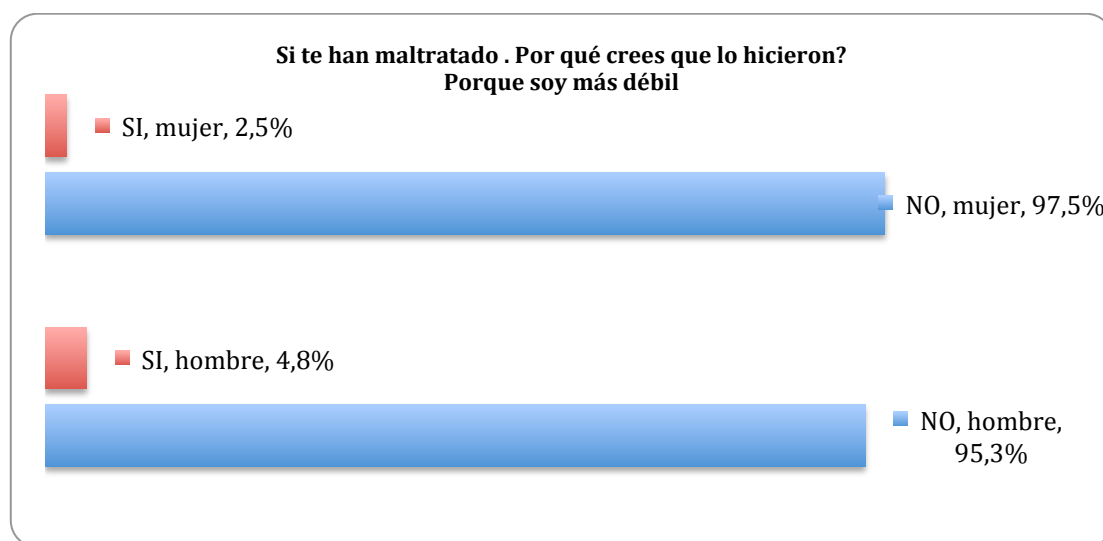
	HOMBRE	MUJER
NO	95,3%	97,5%
SI	4,8%	2,5%
Total	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,559	1	0,212		
Corrección por continuidad	0,971	1	0,324		
Razón de verosimilitudes	1,590	1	0,207		
Estadístico exacto de Fisher				0,294	0,162
Asociación lineal por lineal	1,555	1	0,212		
N de casos válidos	413				

(p>0,05)

**Gráfico 1.2.2. 62. Me maltratan porque soy más débil.**



**Tabla 1.2.2. 63.Me maltratan para molestar.**

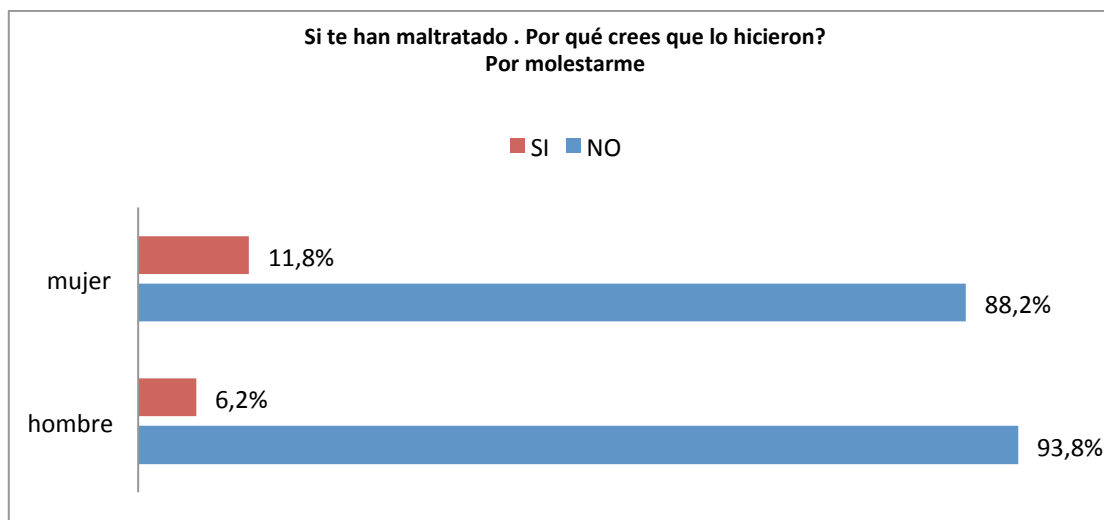
	HOMBRE	MUJER
NO	93,8%	88,2%
SI	6,2%	11,8%
Total	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,014	1	0,045*		
Corrección por continuidad	3,354	1	0,067		
Razón de verosimilitudes	4,064	1	0,044*		
Estadístico exacto de Fisher				0,057	0,033*
Asociación lineal por lineal	4,005	1	0,045*		
N de casos válidos	413				

\* (p<0,05)

**Gráfico 1.2.2. 63. Me maltratan para molestar.**



**Tabla 1.2.2. 64. Me maltratan por bromear.**

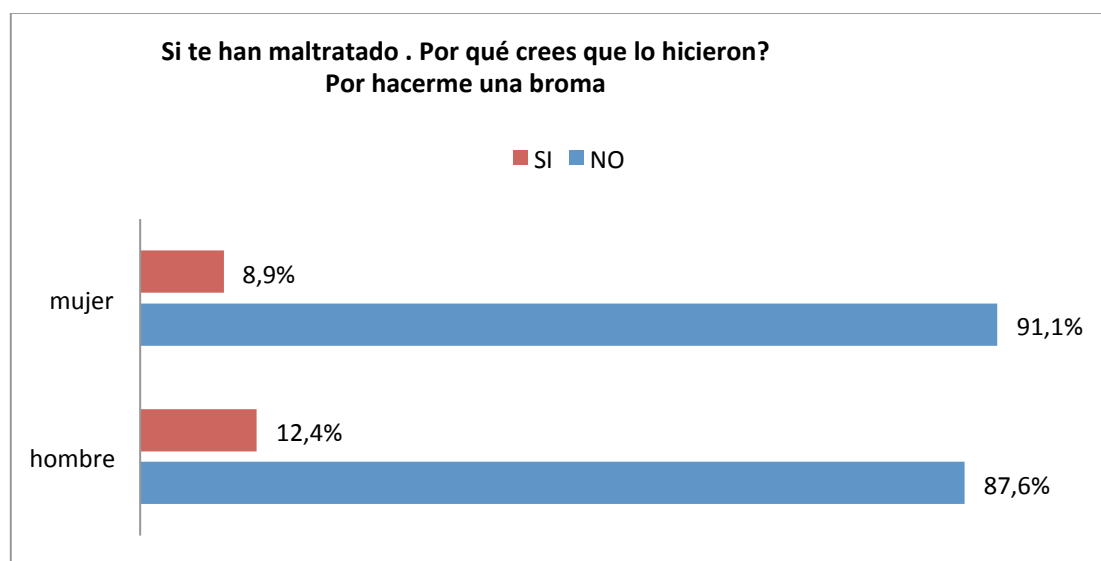
	HOMBRE	MUJER
<b>NO</b>	87,6%	91,1%
<b>SI</b>	12,4%	8,9%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,339	1	0,247		
Corrección por continuidad	0,995	1	0,318		
Razón de verosimilitudes	1,347	1	0,246		
Estadístico exacto de Fisher				0,267	0,159
Asociación lineal por lineal	1,336	1	0,248		
N de casos válidos	413				

(p>0,05)

**Gráfico 1.2.2. 64.Me maltratan por bromear.**



**Tabla 1.2.2. 65.Me maltratan porque lo merezco.**

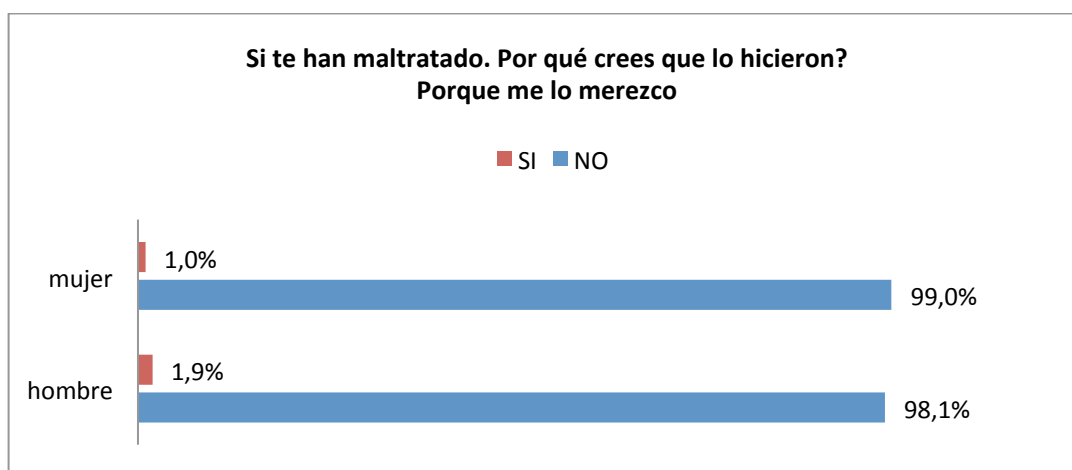
	<b>HOMBRE</b>	<b>MUJER</b>
<b>NO</b>	98,1%	99,0%
<b>SI</b>	1,9%	1,0%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	0,610	1	0,435		
Corrección por continuidad	0,137	1	0,712		
Razón de verosimilitudes	0,622	1	0,430		
Estadístico exacto de Fisher				0,685	0,359
Asociación lineal por lineal	0,608	1	0,435		
N de casos válidos	413				

(p>0,05)

**Gráfico 1.2.2. 65.Me maltratan porque lo merezco.**



**Tabla 1.2.2. 67.Maltrato en clases, con profesor presente.**

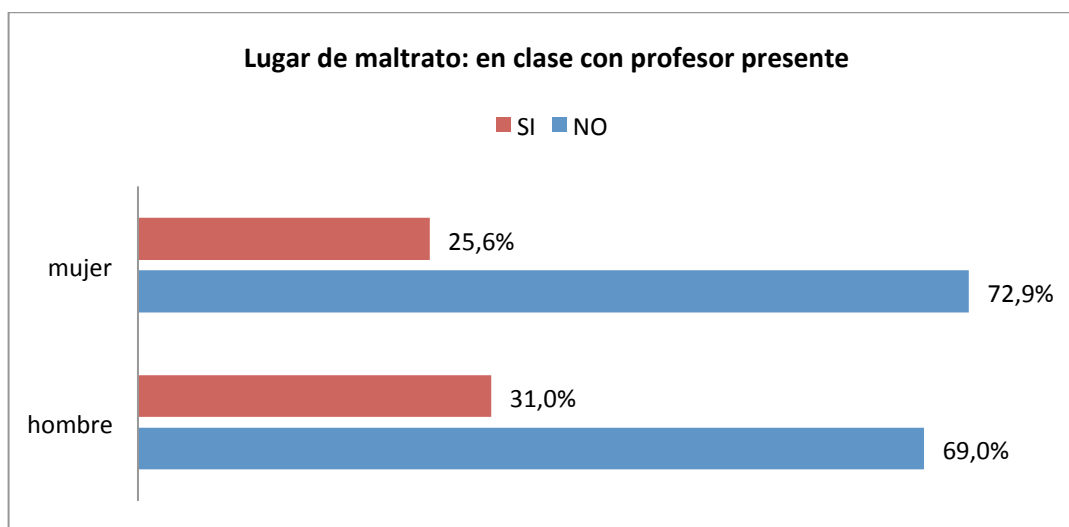
	HOMBRE	MUJER
<b>NO</b>	69,0%	72,9%
<b>SI</b>	31,0%	25,6%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,358	2	0,113
Razón de verosimilitudes	5,518	2	0,063
Asociación lineal por lineal	0,011	1	0,915
N de casos válidos	413		

(p>0,05)

**Gráfico 1.2.2. 67.Maltrato en clases, con profesor presente.**



**Tabla 1.2.2. 68. Maltrato en clases, con profesor ausente.**

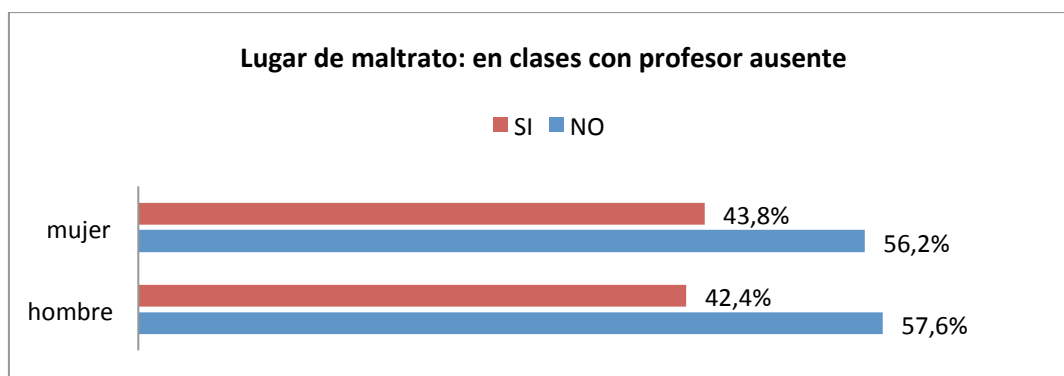
	<b>HOMBRE</b>	<b>MUJER</b>
<b>NO</b>	57,6%	56,2%
<b>SI</b>	42,4%	43,8%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	0,090	1	0,764	0,767	0,421
Corrección por continuidad	0,040	1	0,841		
Razón de verosimilitudes	0,090	1	0,764		
Estadístico exacto de Fisher					
Asociación lineal por lineal	0,090	1	0,765		
N de casos válidos	413				

( $p > 0,05$ )

**Gráfico 1.2.2. 68. Maltrato en clases, con profesor ausente.**



**Tabla 1.2.2. 69.Maltrato en los pasillos.**

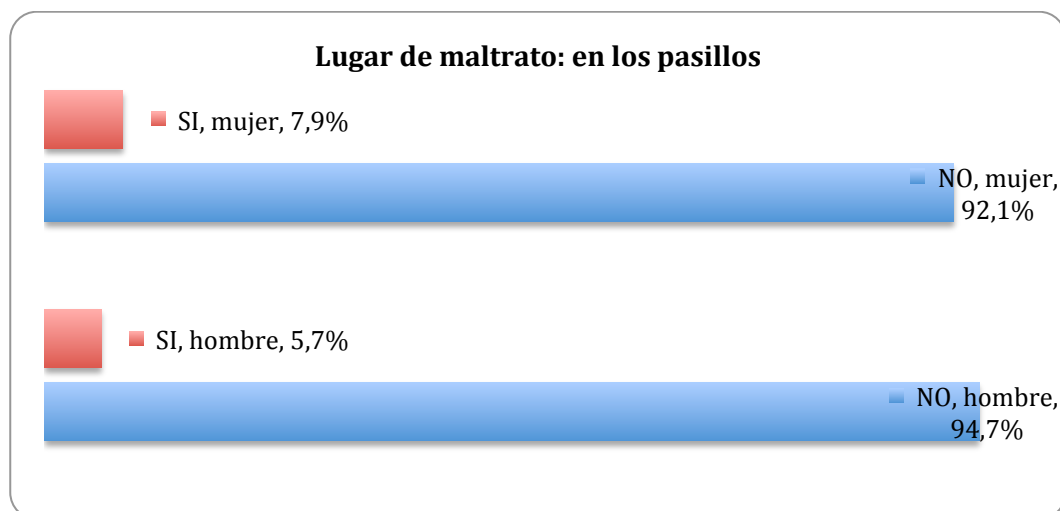
	HOMBRE	MUJER
<b>NO</b>	94,7%	92,1%
<b>SI</b>	5,7%	7,9%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	0,767	1	0,381		
Corrección por continuidad	0,463	1	0,496		
Razón de verosimilitudes	0,769	1	0,381		
Estadístico exacto de Fisher				0,436	0,248
Asociación lineal por lineal	0,765	1	0,382		
N de casos válidos	413				

(p>0,05)

**Gráfico 1.2.2. 69.Maltrato en los pasillos.**



**Tabla 1.2.2. 70. Maltrato en los recreos.**

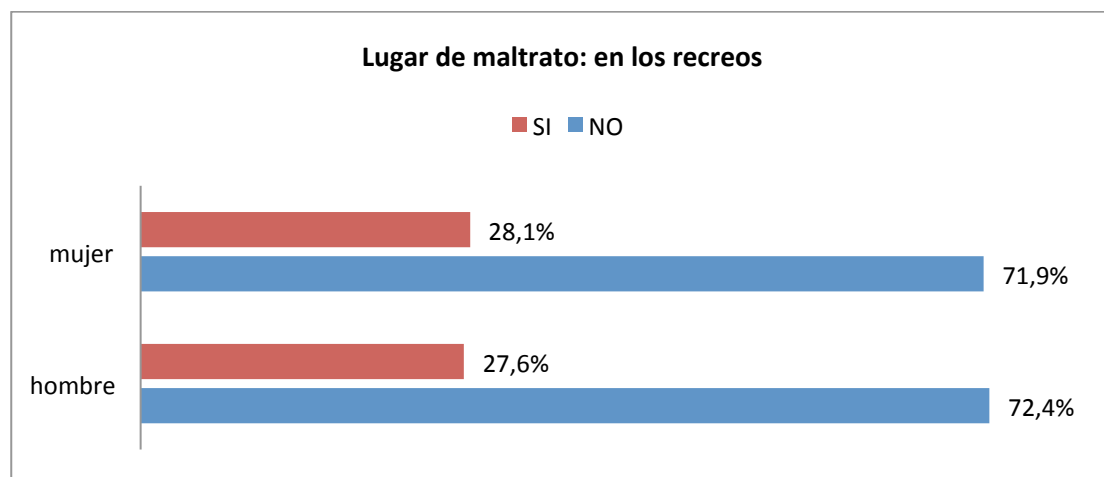
	<b>HOMBRE</b>	<b>MUJER</b>
<b>NO</b>	72,4%	71,9%
<b>SI</b>	27,6%	28,1%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	0,011	1	0,917		
Corrección por continuidad	0,000	1	1,000		
Razón de verosimilitudes	0,011	1	0,917		
Estadístico exacto de Fisher				1,000	0,502
Asociación lineal por lineal	0,011	1	0,917		
N de casos válidos	413				

(p>0,05)

**Gráfico 1.2.2. 70. Maltrato en los recreos.**



**Tabla 1.2.2. 71.Maltrato en el patio con profesor presente.**

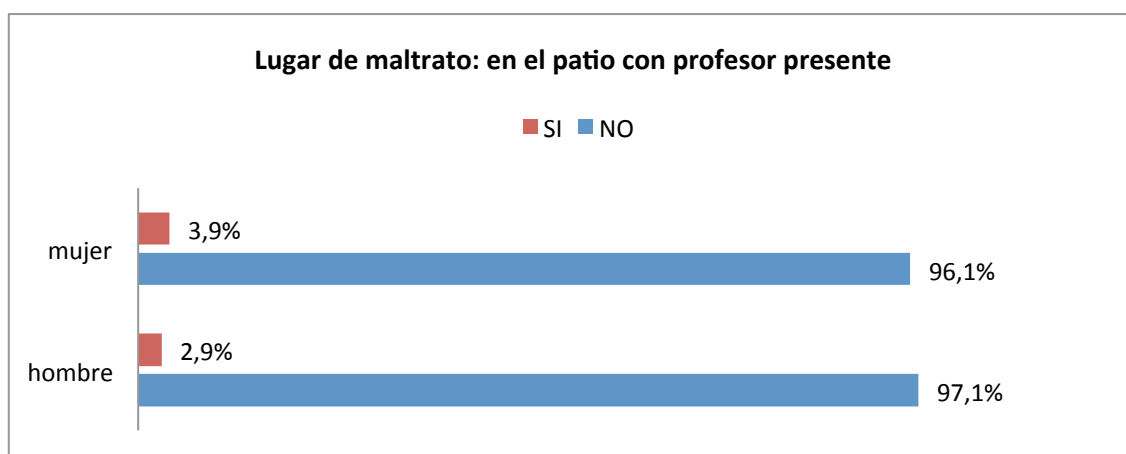
	HOMBRE	MUJER
<b>NO</b>	97,1%	96,1%
<b>SI</b>	2,9%	3,9%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	0,370	1	0,543	0,596	0,368
Corrección por continuidad	0,113	1	0,737		
Razón de verosimilitudes	0,371	1	0,542		
Estadístico exacto de Fisher					
Asociación lineal por lineal	0,369	1	0,543		
N de casos válidos	413				

(p>0,05)

**Gráfico 1.2.2. 71.Maltrato en el patio con profesor presente.**



**Tabla 1.2.2. 72. Maltrato en el patio con profesor ausente.**

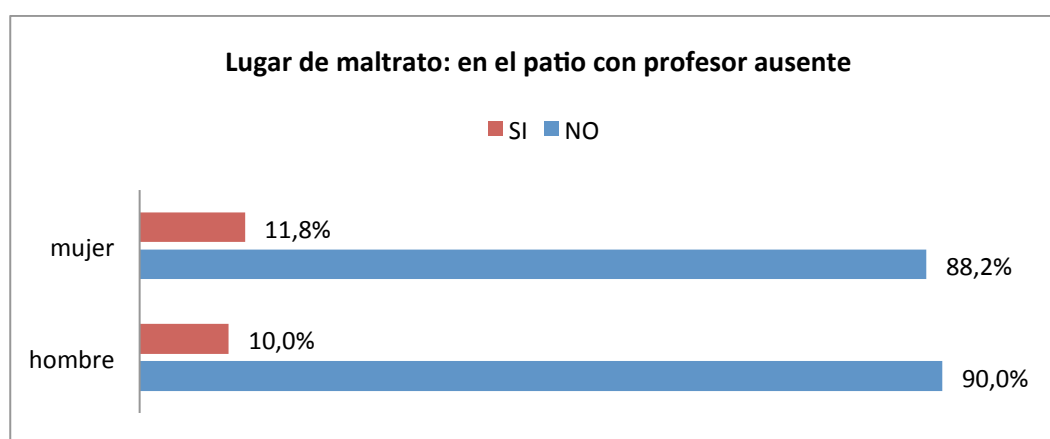
	HOMBRE	MUJER
<b>NO</b>	90,0%	88,2%
<b>SI</b>	10,0%	11,8%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	0,353	1	0,552		
Corrección por continuidad	0,190	1	0,663		
Razón de verosimilitudes	0,353	1	0,552		
Estadístico exacto de Fisher				0,636	0,331
Asociación lineal por lineal	0,352	1	0,553		
N de casos válidos	413				

(p>0,05)

**Gráfico 1.2.2. 72. Maltrato en el patio con profesor ausente.**



**Tabla 1.2.2. 73. Maltrato cerca del colegio, al salir de clases.**

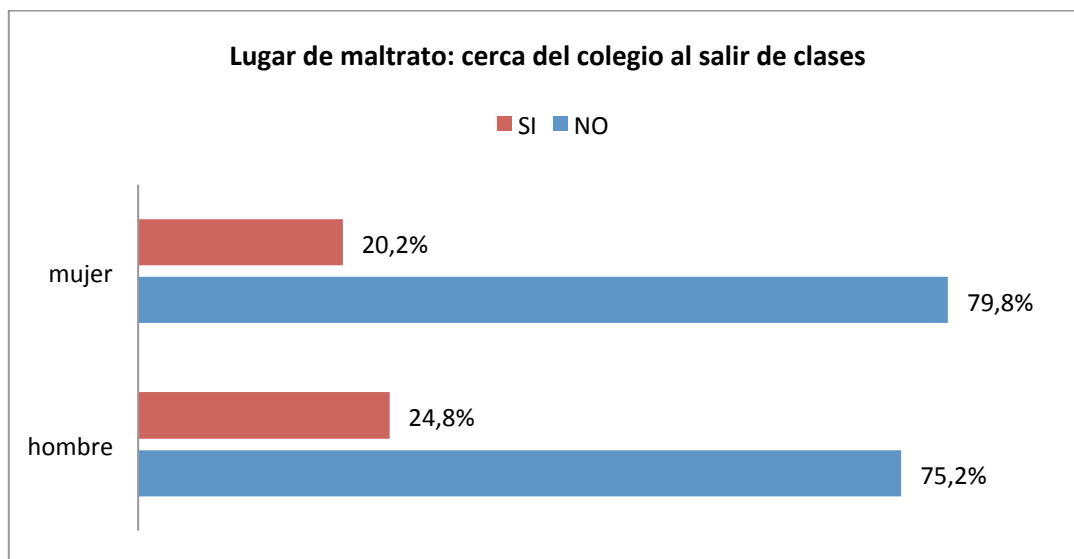
	HOMBRE	MUJER
<b>NO</b>	75,2%	79,8%
<b>SI</b>	24,8%	20,2%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,233	1	0,267		
Corrección por continuidad	0,985	1	0,321		
Razón de verosimilitudes	1,235	1	0,266		
Estadístico exacto de Fisher				0,290	0,160
Asociación lineal por lineal	1,230	1	0,267		
N de casos válidos	413				

(p>0,05)

**Gráfico 1.2.2. 73. Maltrato cerca del colegio, al salir de clases.**



**Tabla 1.2.2. 74.Maltrato en la calle.**

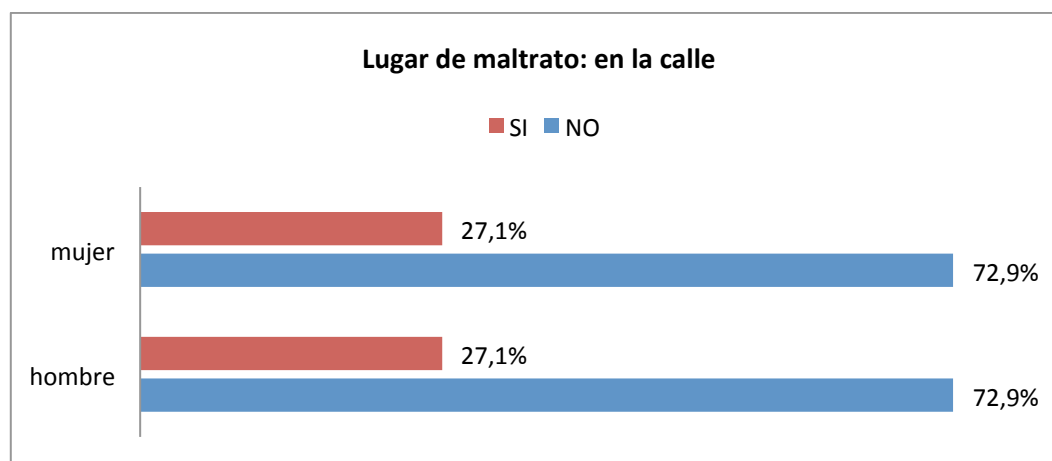
	<b>HOMBRE</b>	<b>MUJER</b>
<b>NO</b>	72,9%	72,9%
<b>SI</b>	27,1%	27,1%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	0,000	1	0,991		
Corrección por continuidad	0,000	1	1,000		
Razón de verosimilitudes	0,000	1	0,991		
Estadístico exacto de Fisher				1,000	0,540
Asociación lineal por lineal	0,000	1	0,991		
N de casos válidos	413				

(p>0,05)

**Gráfico 1.2.2. 74.Maltrato en la calle.**



**Tabla 1.3.2. 80.No se ejerció maltrato.**

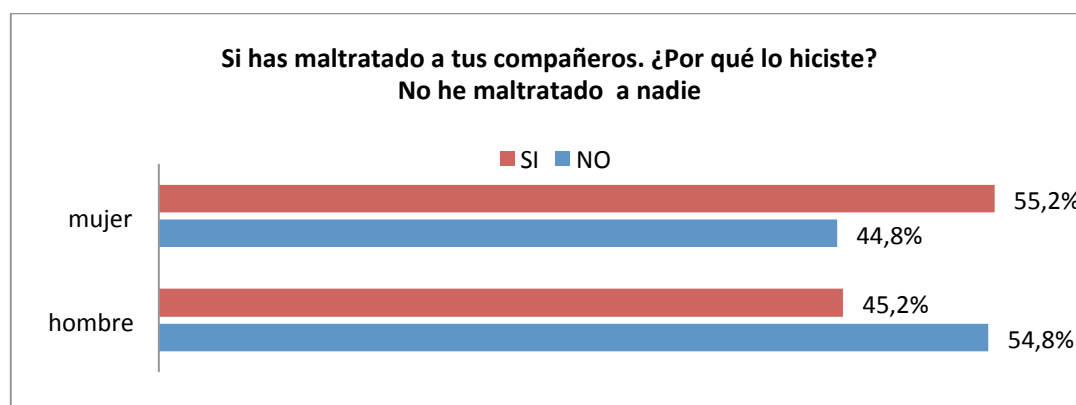
	HOMBRE	MUJER
NO	54,8%	44,8%
SI	45,2%	55,2%
Total	100%	100%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,075	1	0,044*		
Corrección por continuidad	3,687	1	0,055		
Razón de verosimilitudes	4,082	1	0,043*		
Estadístico exacto de Fisher				0,049*	0,027*
Asociación lineal por lineal	4,065	1	0,044*		
N de casos válidos	413				

\*(p<0,05)

**Gráfico 1.3.2. 80.No se ejerció maltrato.**



**Tabla 1.3.2. 81. Ejercí maltrato porque me provocaron.**

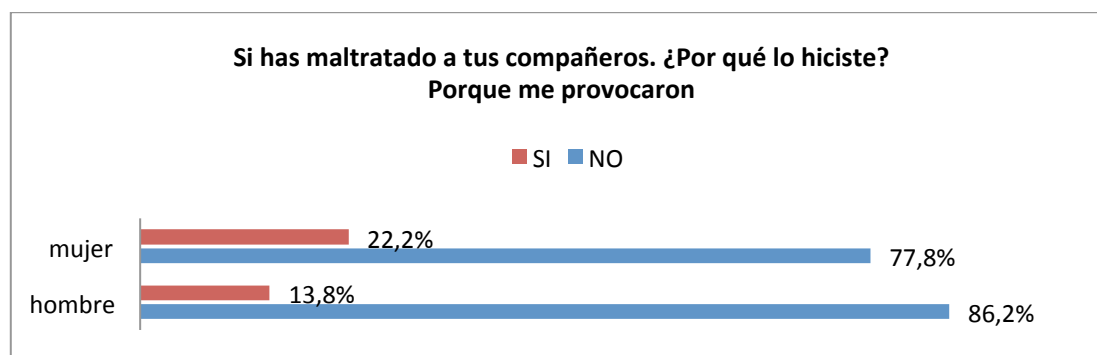
	HOMBRE	MUJER
NO	86,2%	77,8%
SI	13,8%	22,2%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,903	1	0,027*		
Corrección por continuidad	4,351	1	0,037*		
Razón de verosimilitudes	4,930	1	0,026*		
Estadístico exacto de Fisher				0,029*	0,018*
Asociación lineal por lineal	4,891	1	0,027*		
N de casos válidos	413				

\*(p<0,05)

**Gráfico 1.3.2. 81. Ejercí maltrato porque me provocaron.**



**Tabla 1.3.2. 82.Ejercí maltrato porque a mi también me lo hicieron.**

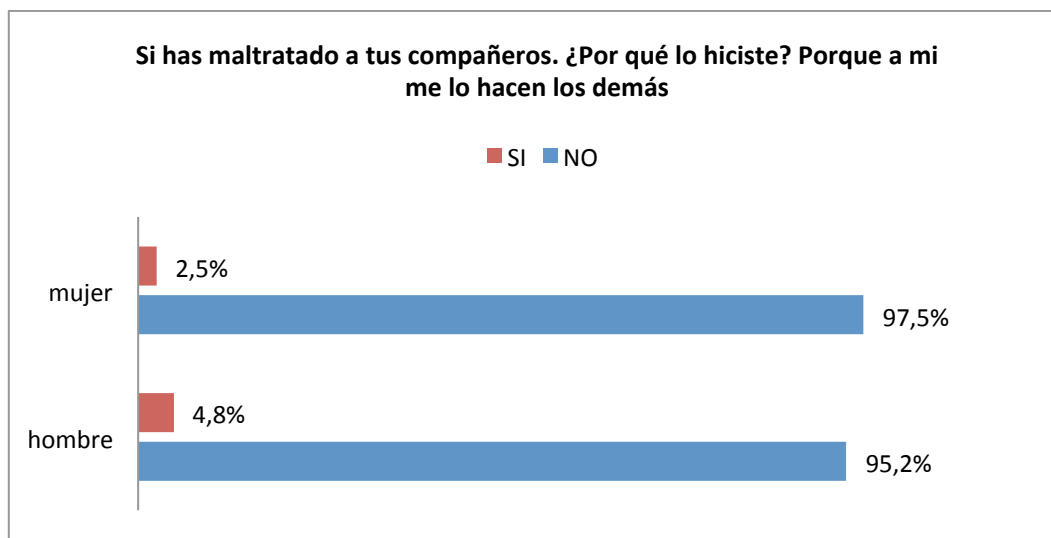
	<b>HOMBRE</b>	<b>MUJER</b>
<b>NO</b>	95,2%	97,5%
<b>SI</b>	4,8%	2,5%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,559	1	0,212		
Corrección por continuidad	0,971	1	0,324		
Razón de verosimilitudes	1,590	1	0,207		
Estadístico exacto de Fisher				0,294	0,162
Asociación lineal por lineal	1,555	1	,212		
N de casos válidos	413				

(p>0,05)

**Gráfico 1.3.2. 82.Ejercí maltrato porque a mi también me lo hicieron.**



**Tabla 1.3.2. 83.Maltraté a otros porque son diferentes.**

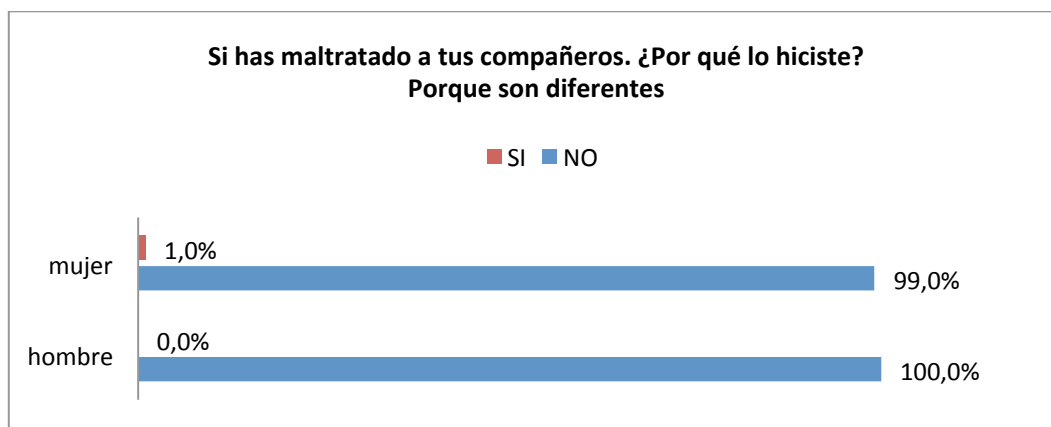
	HOMBRE	MUJER
<b>NO</b>	100,0%	99,0%
<b>SI</b>	0,0%	1,0%
<b>Total</b>	100%	100%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,079	1	0,149		
Corrección por continuidad	,537	1	0,464		
Razón de verosimilitudes	2,851	1	0,091		
Estadístico exacto de Fisher				0,241	0,241
Asociación lineal por lineal	2,074	1	0,150		
N de casos válidos	413				

(p>0,05)

**Gráfico 1.3.2. 83.Maltraté a otros porque son diferentes.**



**Tabla 1.3.2. 84.Maltraté a otros porque son más débiles.**

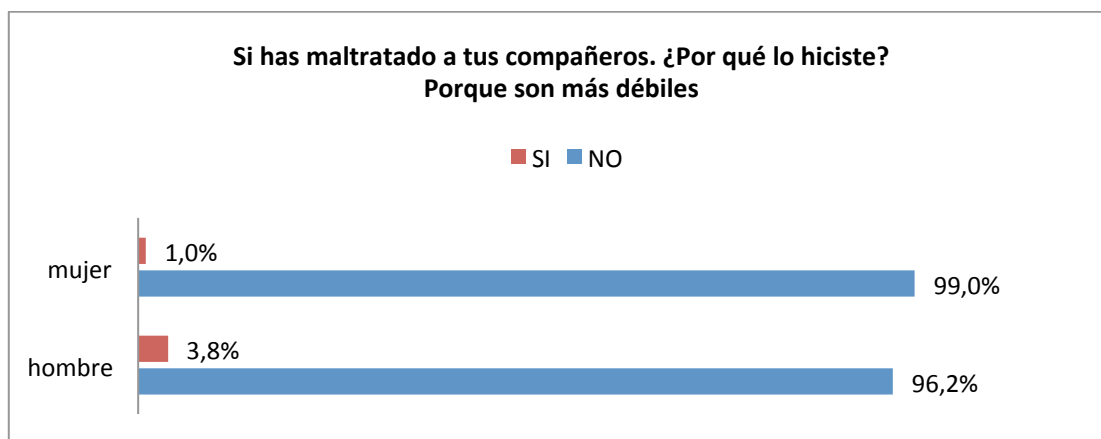
	HOMBRE	MUJER
<b>NO</b>	96,2%	99,0%
<b>SI</b>	3,8%	1,0%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,485	1	0,062		
Corrección por continuidad	2,392	1	0,122		
Razón de verosimilitudes	3,739	1	0,053		
Estadístico exacto de Fisher				0,106	0,059
Asociación lineal por lineal	3,476	1	0,062		
N de casos válidos	413				

(p>0,05)

**Gráfico 1.3.2. 84.Maltraté a otros porque son más débiles.**



**Tabla 1.3.2. 85.Maltraté a otros sólo para molestarlos.**

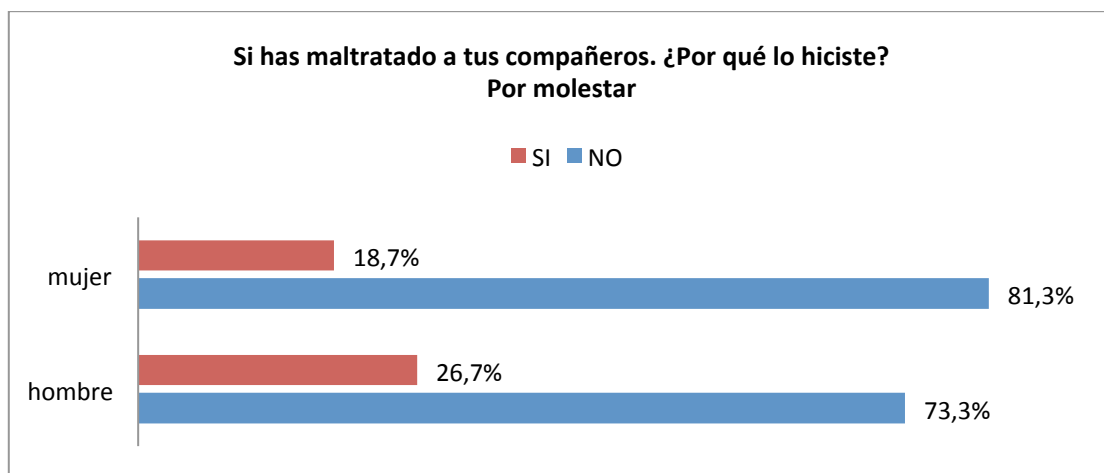
	<b>HOMBRE</b>	<b>MUJER</b>
<b>NO</b>	73,3%	81,3%
<b>SI</b>	26,7%	18,7%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,709	1	0,045*		
Corrección por continuidad	3,270	1	0,038*		
Razón de verosimilitudes	3,729	1	0,035*		
Estadístico exacto de Fisher				0,048*	0,035*
Asociación lineal por lineal	3,700	1	0,045*		
N de casos válidos	413				

\*(p<0,05)

**Gráfico 1.3.2. 85.Maltraté a otros sólo para molestarlos.**



**Tabla 1.3.2. 86.Maltraté a otros para ganarme el respeto de ellos.**

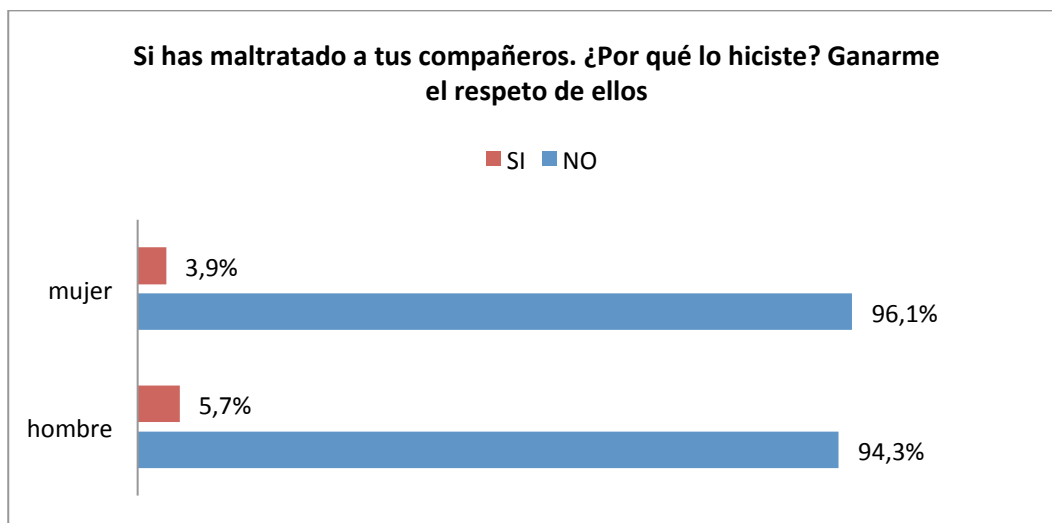
	<b>HOMBRE</b>	<b>MUJER</b>
<b>NO</b>	94,3%	96,1%
<b>SI</b>	5,7%	3,9%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

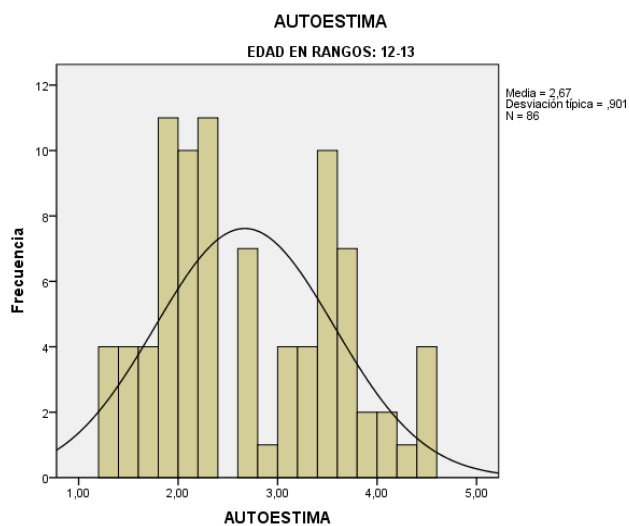
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	0,704	1	0,401		
Corrección por continuidad	0,372	1	0,542		
Razón de verosimilitudes	0,710	1	0,400		
Estadístico exacto de Fisher				0,494	0,272
Asociación lineal por lineal	0,703	1	0,402		
N de casos válidos	413				

(p>0,05)

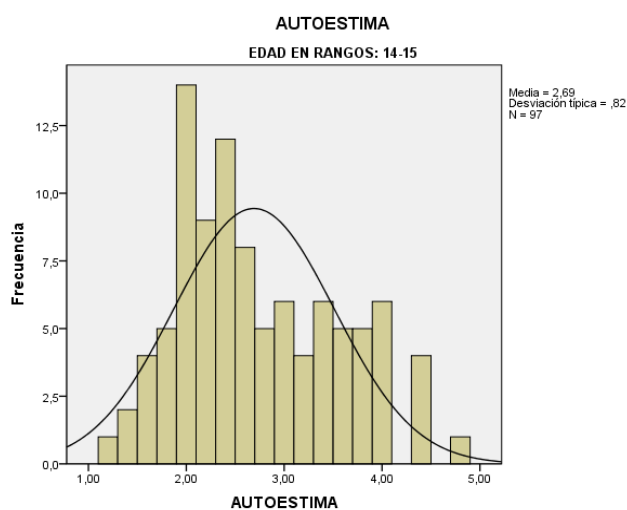
**Gráfico 1.3.2. 86.Maltraté a otros para ganarme el respeto de ellos.**



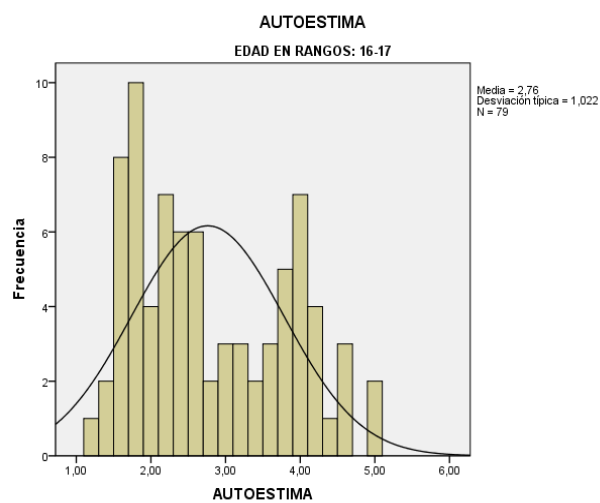
**Gráfico 2. 91. Distribución en Autoestima en la muestra conjunta de agresores y víctimas, en el rango de edad 12-13 años.**



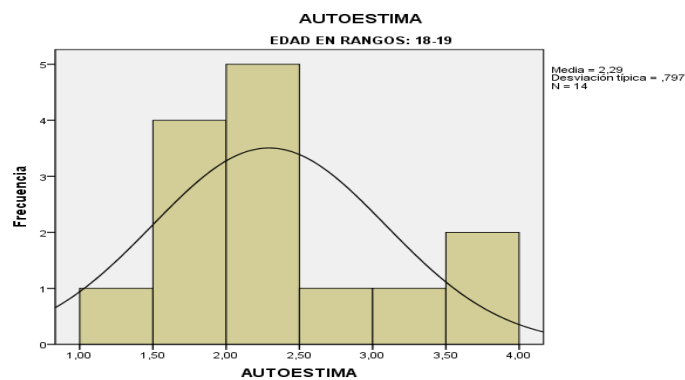
**Gráfico 2. 92. Distribución en Autoestima en la muestra conjunta de agresores y víctimas, en el rango de edad 14-15 años.**



**Gráfico 2. 93. Distribución en Autoestima en la muestra conjunta de agresores y víctimas, en el rango de edad 16-17 años.**



**Gráfico 2. 94. Distribución en Autoestima en la muestra conjunta de agresores y víctimas, en el rango de edad 18-19 años**



**Tabla 2. 95. Prueba de normalidad Autoestima por rango etario.**

<b>Prueba de normalidad</b>			
<b>EDAD</b>	<b>Kolmogorov-Smirnov</b>		
	<b>Estadístico</b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>
<b>12-13</b>	,159	86	,000
<b>14-15</b>	,124	97	,001
<b>16-17</b>	,121	79	,006
<b>18-19</b>	,189	14	,187

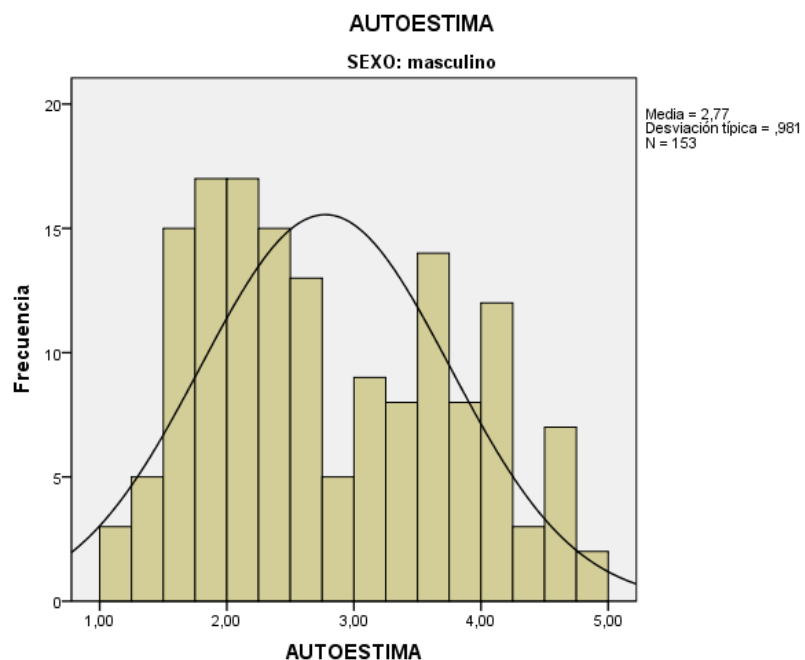
**Tabla 2. 96. Contraste de hipótesis con prueba no paramétrica, en Autoestima por rango etario.**

<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>
<b>12-13</b>	86	136,62
<b>14-15</b>	97	142,22
<b>16-17</b>	79	141,82
<b>18-19</b>	14	105,57
<b>Total</b>	276	

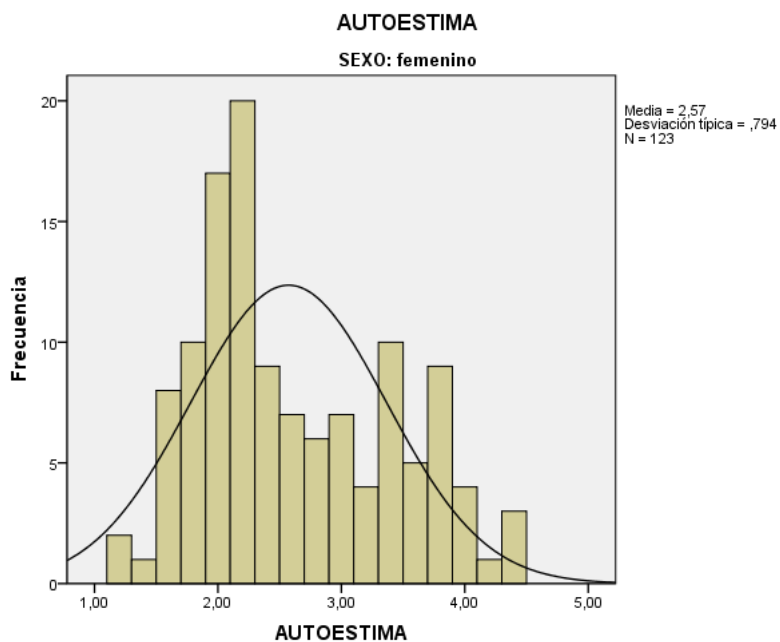
**Tabla 2. 99. Contraste de hipótesis con prueba no paramétrica, en Autoestima por rango etario**

<b>Estadístico de contraste KRUSKAL WALLIS</b>	
Chi-cuadrado	2,781
gl	3
Sig. asintót.	0,427

**Gráfico 2. 95. Distribución en Autoestima en la muestra conjunta de agresores y víctimas, género masculino.**



**Gráfico 2. 96. Distribución en Autoestima en la muestra conjunta de agresores y víctimas, género femenino.**



**Tabla 2. 99. Prueba de normalidad en Autoestima por género.**

<b>Prueba de normalidad AUTOESTIMA</b>			
<b>GENERO</b>	<b>Kolmogorov-Smirnov</b>		
	Estadístico	gl	Sig.
<b>MASCULINO</b>	0,119	153	0,000
<b>FEMENINO</b>	0,152	123	0,000

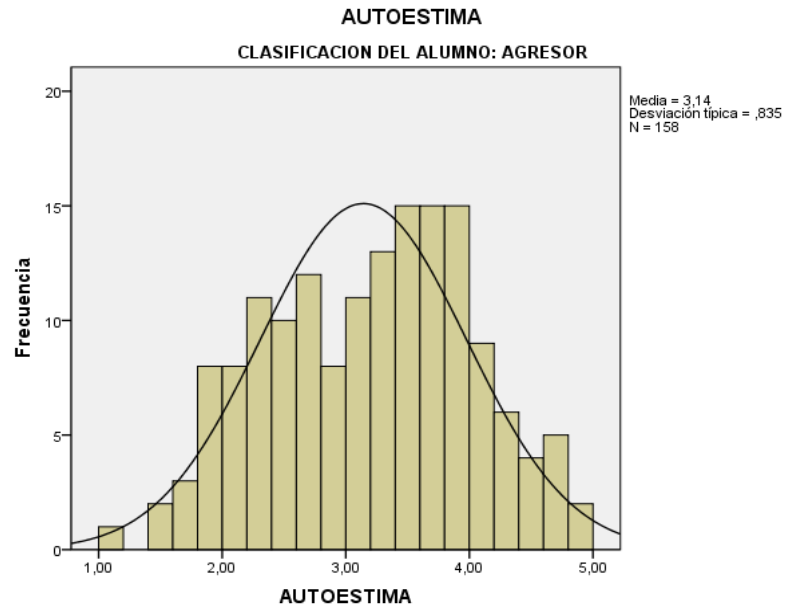
**Tabla 2. 100. Contraste de hipótesis con prueba no paramétrica, en Autoestima por género.**

<b>GENERO</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>Suma de rangos</b>
<b>MASCULINO</b>	153	144,86	22163,50
<b>FEMENINO</b>	123	130,59	16062,50
<b>Total</b>	276		

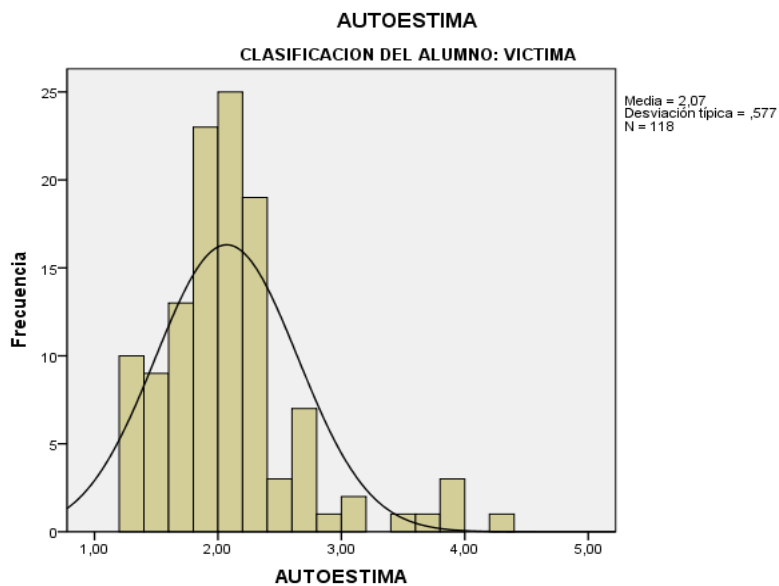
**Tabla 2. 101. Contraste de hipótesis con prueba no paramétrica, en Autoestima por género.**

<b>Estadísticos de contraste</b>	
U de Mann-Whitney	8436,500
W de Wilcoxon	16062,500
Z	-1,477
Sig. asintót. (bilateral)	0,140

**Gráfico 2. 97. Distribución en Autoestima en la muestra de escolares que asumen el rol de agresores.**



**Gráfico 2. 98. Distribución en Autoestima en la muestra de escolares que asumen el rol de víctimas.**



**Tabla 2. 103. Prueba de normalidad en Autoestima por rol asumido en el maltrato.**

<b>Prueba de normalidad AUTOESTIMA</b>			
<b>ROL</b>	<b>Kolmogorov-Smirnov</b>		
	Estadístico	gl	Sig.
<b>AGRESOR</b>	,081	158	,013
<b>VICTIMA</b>	,158	118	,000

**Tabla 2. 104. Contraste de hipótesis con prueba no paramétrica, en Autoestima por rol asumido en el maltrato.**

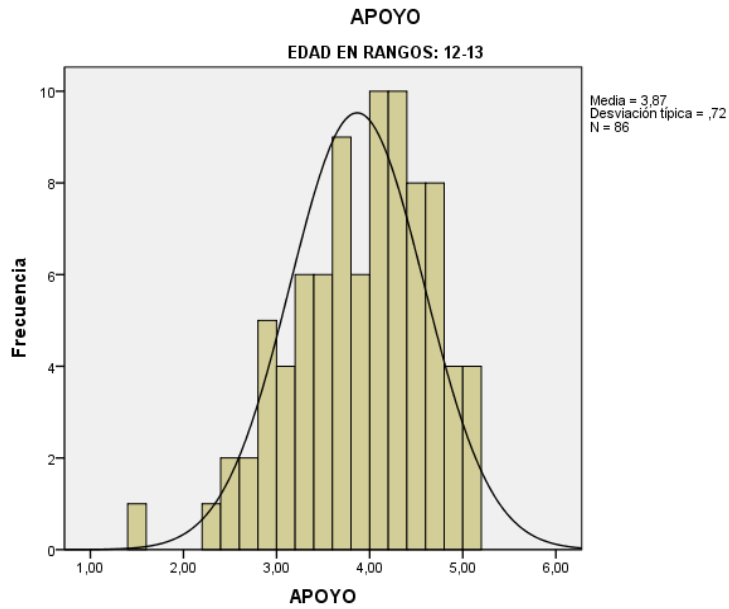
<b>ROL</b>	<b>N</b>	<b>Rango</b>	
		promedio	Suma de rangos
<b>AGRESOR</b>	158	179,75	28400,00
<b>VICTIMA</b>	118	83,27	9826,00
<b>Total</b>	276		

**Tabla 2. 105. Contraste de hipótesis con prueba no paramétrica, en Autoestima por rol asumido en el maltrato.**

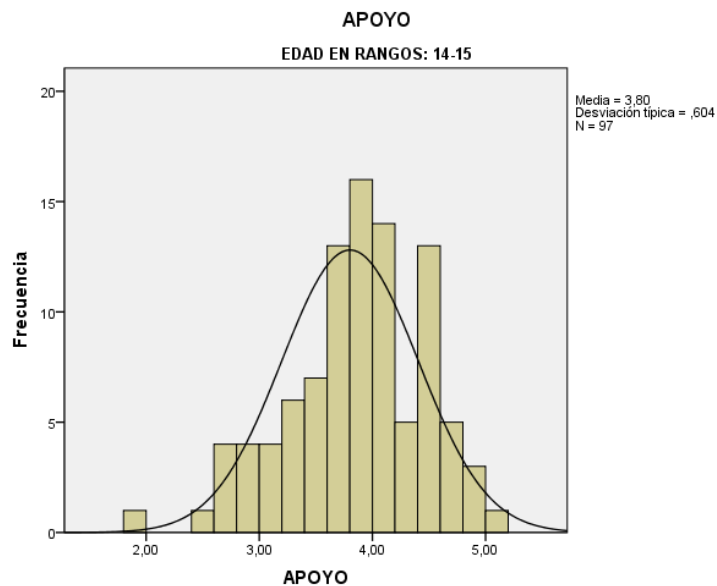
<b>Estadísticos de contraste</b>	
U de Mann-Whitney	2805,000
W de Wilcoxon	9826,000
Z	-9,942
Sig. asintót. (bilateral)	0,000**

**\*\* (p < 0,01)**

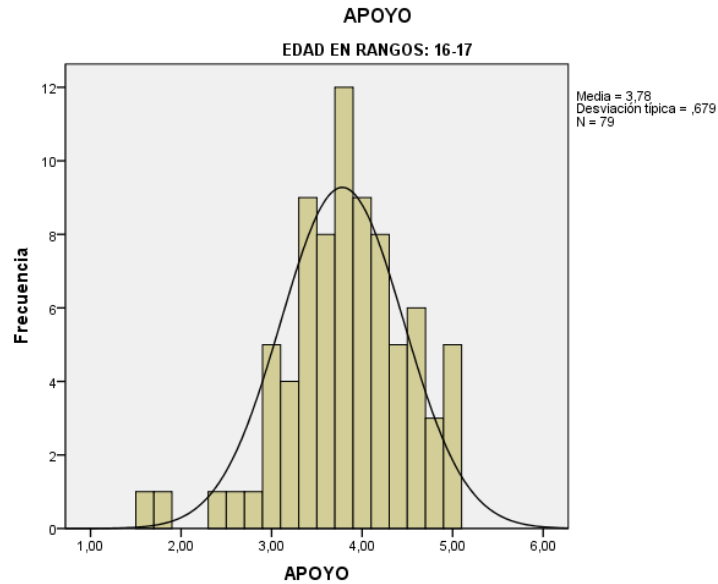
**Gráfico 3. 99. Distribución de puntajes en Apoyo Social en la muestra conjunta de agresores y víctimas, en el rango de edad 12-13 años.**



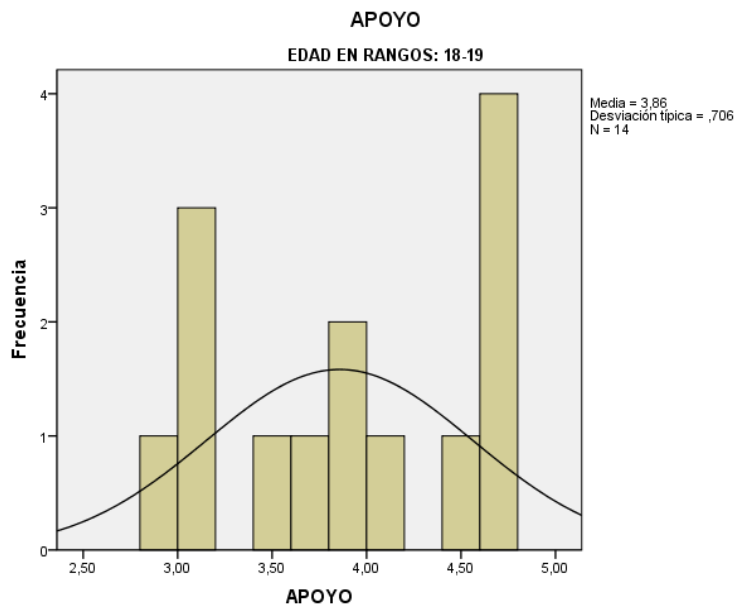
**Gráfico 3. 100. Distribución de puntajes en Apoyo Social en la muestra conjunta de agresores y víctimas, en el rango de edad 14-15 años.**



**Gráfico 3. 101. Distribución de puntajes en Apoyo Social en la muestra conjunta de agresores y víctimas, en el rango de edad 16-17 años.**



**Gráfico 3. 102. Distribución de puntajes en Apoyo Social en la muestra conjunta de agresores y víctimas, en el rango de edad 18-19 años.**



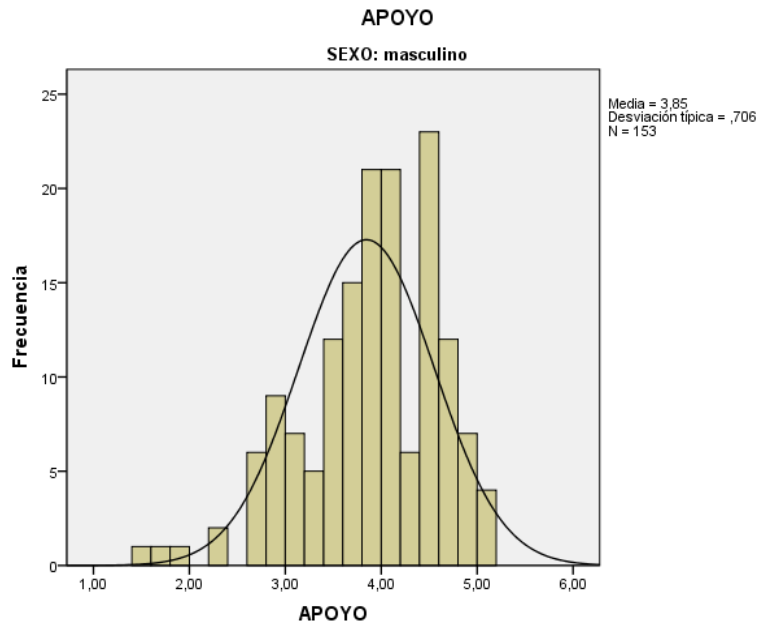
**Tabla 3. 108. Prueba de normalidad en Apoyo Social por rango etario.**

<b>Pruebas de normalidad</b>			
Kolmogorov-Smirnov			
<b>EDAD</b>	Estadístico	gl	Sig.
<b>12-13</b>	,093	86	,064
<b>14-15</b>	,100	97	,017
<b>16-17</b>	,085	79	,200
<b>18-19</b>	,176	14	,200

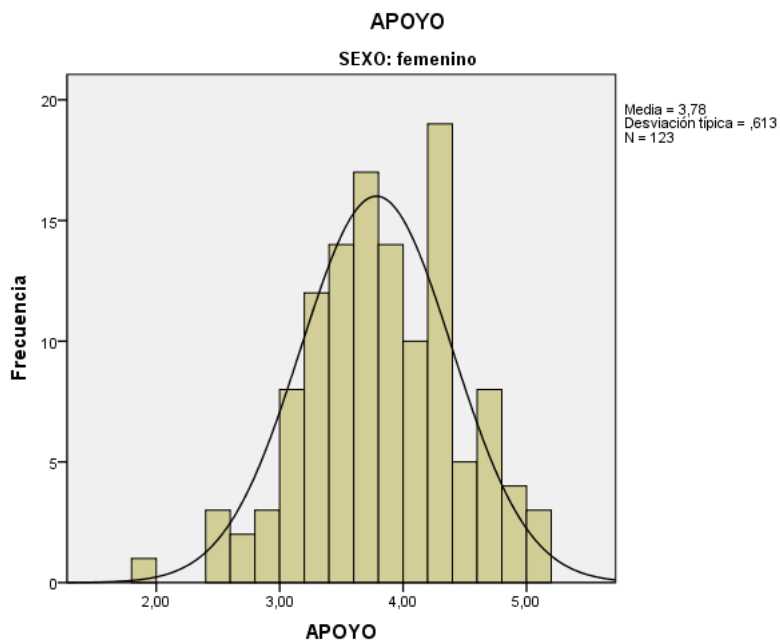
**Tabla 3. 109. Contraste de hipótesis con prueba paramétrica ANOVA, en Apoyo Social por rango etario.**

<b>Estadístico de contraste: ANOVA</b>					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	0,345	3	0,115	0,257	0,856
Intra-grupos	121,611	272	0,447		
Total	121,956	275			

**Gráfico 3. 103. Distribución de puntajes en Apoyo Social en la muestra conjunta de agresores y víctimas, según género masculino.**



**Gráfico 3. 104. Distribución de puntajes en Apoyo Social en la muestra conjunta de agresores y víctimas, según género femenino.**



**Tabla 3. 111. Prueba de normalidad en Apoyo Social por género.**

<b>Pruebas de normalidad</b>			
Kolmogorov-Smirnov			
<b>Género</b>	Estadístico	gl	Sig.
<b>Masculino</b>	0,091	153	0,003
<b>Femenino</b>	0,069	123	0,200

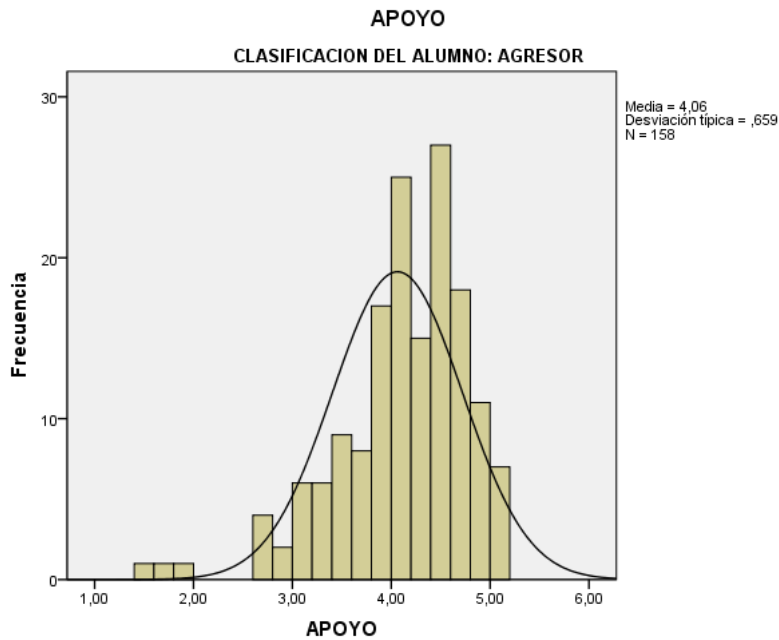
**Tabla 3. 112. Contraste de hipótesis con prueba no paramétrica, en Apoyo Social por género.**

<b>Género</b>	N	Rango promedio	Suma de rangos
<b>Masculino</b>	153	143,98	22029,50
<b>Femenino</b>	123	131,68	16196,50
<b>Total</b>	276		

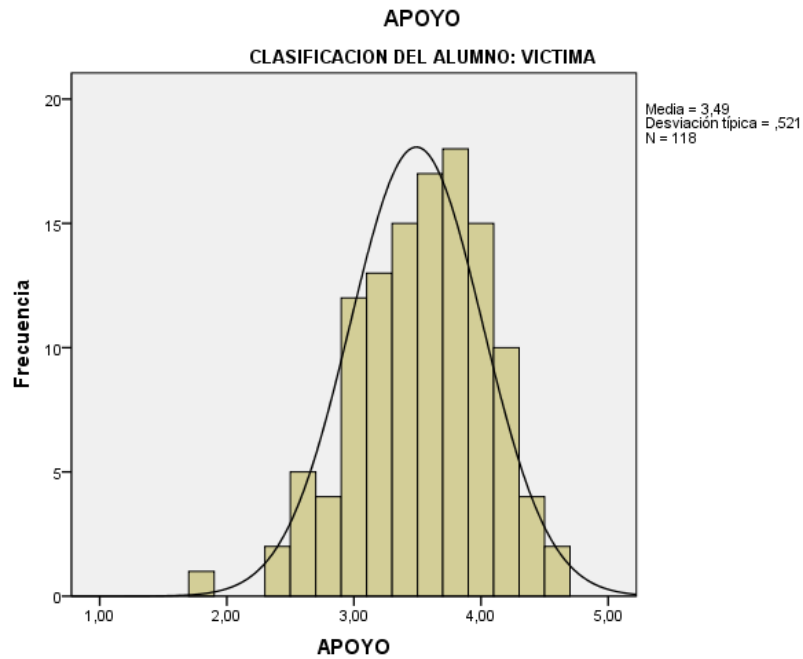
**Tabla 3. 113. Contraste de hipótesis con prueba no paramétrica, en Apoyo Social por género.**

<b>Estadísticos de contraste</b>	
U de Mann-Whitney	8570,500
W de Wilcoxon	16196,500
Z	-1,274
Sig. asintót. (bilateral)	0,203

**Gráfico 3. 105. Distribución de puntajes en Apoyo Social en la muestra de escolares que asumen el rol de agresores.**



**Gráfico 3. 106. Distribución de puntajes en Apoyo Social en la muestra de escolares que asumen el rol de víctimas.**



**Tabla 3. 115. Prueba de normalidad en Apoyo Social por rol asumido en el maltrato.**

<b>Pruebas de normalidad: APOYO SOCIAL</b>			
Kolmogorov-Smirnov			
<b>ROL</b>	Estadístico	gl	Sig.
<b>AGRESOR</b>	0,114	158	0,000
<b>VICTIMA</b>	0,099	118	0,006

**Tabla 3. 116. Contraste de hipótesis con prueba no paramétrica, en Apoyo Social por rol asumido en el maltrato.**

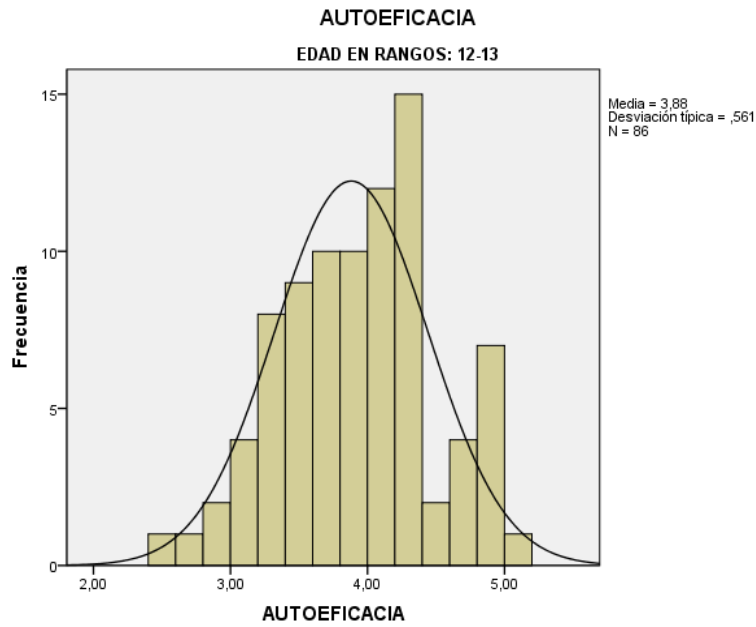
<b>ROL</b>	N	Rango promedio	Suma de rangos
<b>AGRESOR</b>	158	171,21	27050,50
<b>VICTIMA</b>	118	94,71	11175,50
<b>Total</b>	276		

**Tabla 3. 117. Contraste de hipótesis con prueba no paramétrica, en Apoyo Social por rol asumido en el maltrato.**

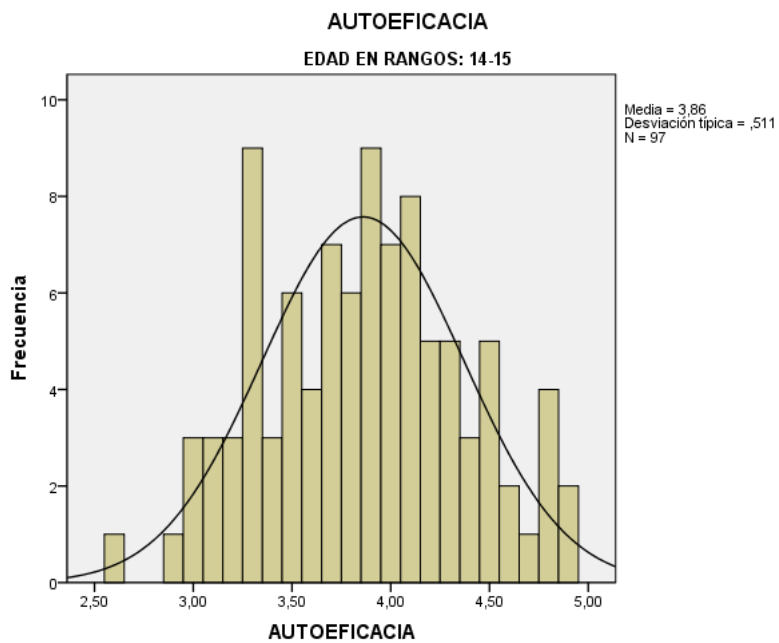
<b>Estadísticos de contraste</b>	
U de Mann-Whitney	4154,500
W de Wilcoxon	11175,500
Z	-7,886
Sig. asintót. (bilateral)	0,000**

**\*\* (p < 0,01)**

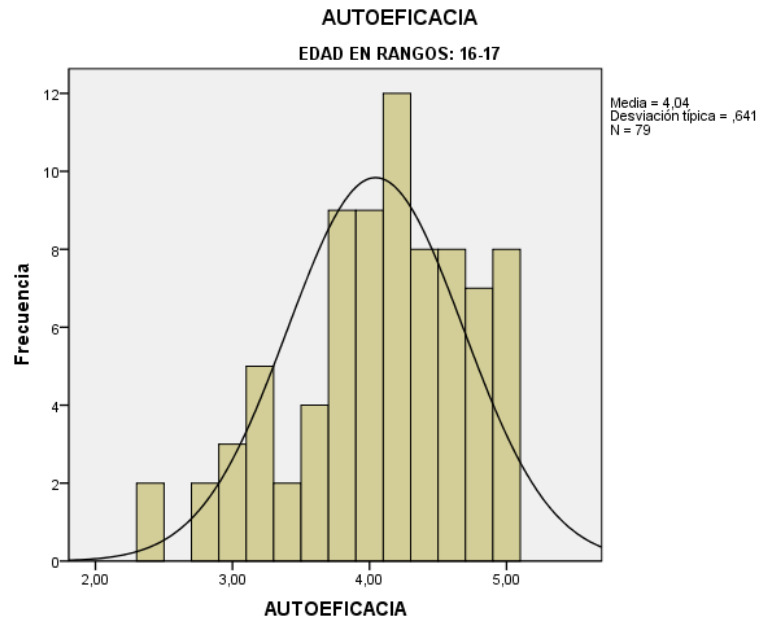
**Gráfico 4. 107. Distribución de puntajes en Autoeficacia en la muestra de escolares, en el rango de edad 12-13 años.**



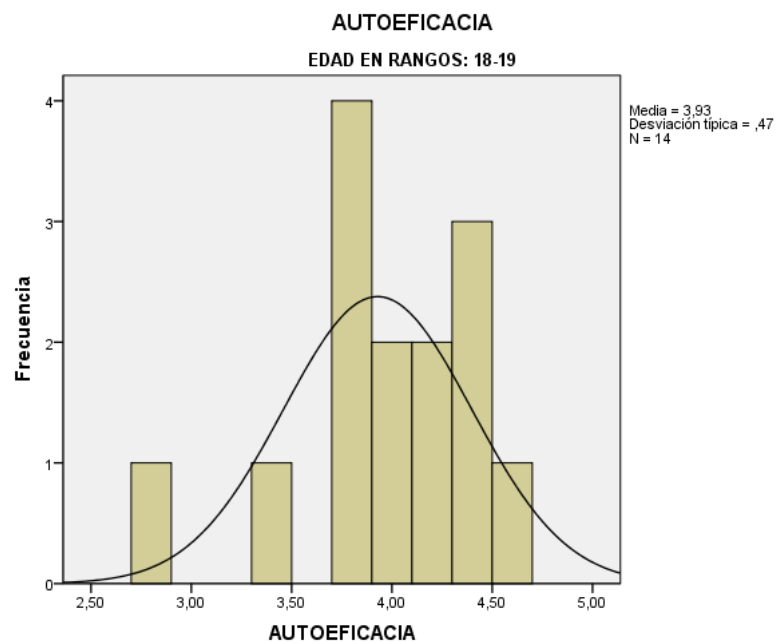
**Gráfico 4. 108. Distribución de puntajes en Autoeficacia en la muestra de escolares, en el rango de edad 14-15 años.**



**Gráfico 4. 109. Distribución de puntajes en Autoeficacia en la muestra de escolares, en el rango de edad 16-17 años.**



**Gráfico 4. 110. Distribución de puntajes en Autoeficacia en la muestra de escolares, en el rango de edad 18-19 años.**



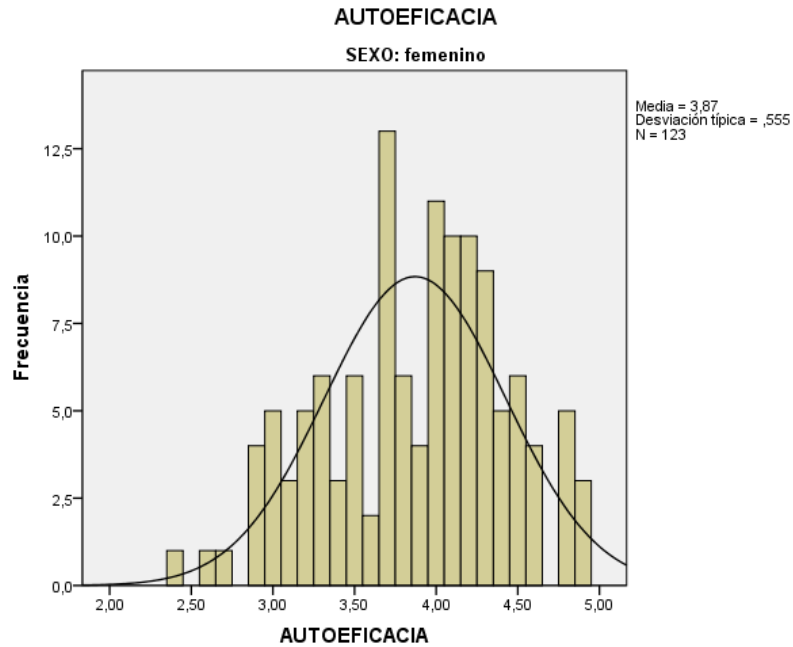
**Tabla 4. 120. Prueba de normalidad en Autoeficacia por rango etario.**

<b>Pruebas de normalidad</b>			
Kolmogorov-Smirnov			
<b>EDAD</b>	<b>Estadístico</b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>
<b>12-13</b>	0,082	86	0,200
<b>14-15</b>	0,070	97	0,200
<b>16-17</b>	0,093	79	0,090
<b>18-19</b>	0,170	14	0,200

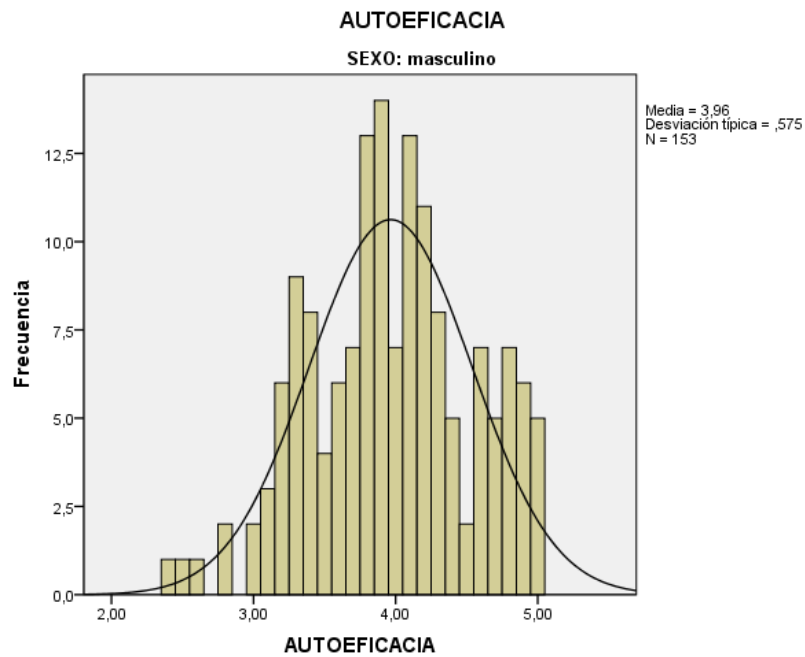
**Tabla 4. 121. Contraste de hipótesis con prueba paramétrica ANOVA, en Autoeficacia por rango etario.**

<b>ANOVA</b>					
	<b>Suma de cuadrados</b>	<b>gl</b>	<b>Media cuadrática</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
Inter-grupos	1,699	3	0,566	1,778	0,152
Intra-grupos	86,667	272	0,319		
Total	88,366	275			

**Gráfico 4. 111. Distribución de puntajes en Autoeficacia en la muestra de escolares, en el género femenino.**



**Gráfico 4. 112. Distribución de puntajes en Autoeficacia en la muestra de escolares, en el género masculino.**



**Tabla 4. 123. Prueba de normalidad en Autoeficacia por género.**

<b>Pruebas de normalidad AUTOEFICACIA</b>			
GENERO	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
MASCULINO	0,062	153	0,200
FEMENINO	0,104	123	0,002

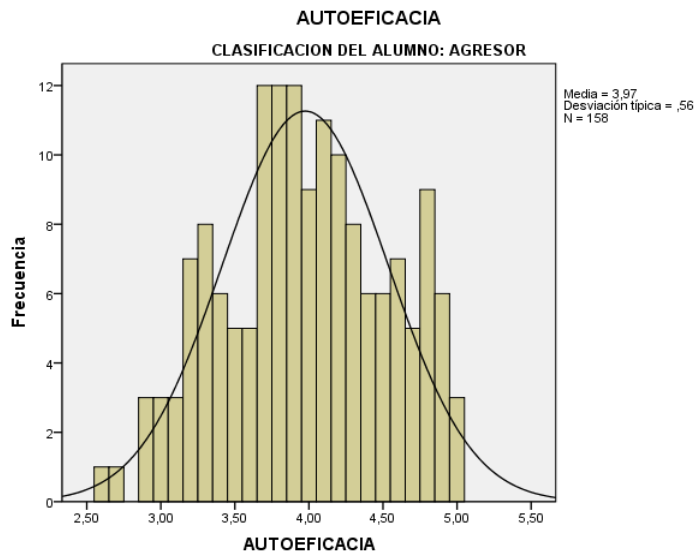
**Tabla 4. 124. Contraste de hipótesis con prueba no paramétrica, en Autoeficacia por género.**

GENERO	N	Rango promedio	Suma de rangos
MASCULINO	153	143,45	21948,50
FEMENINO	123	132,34	16277,50
Total	276		

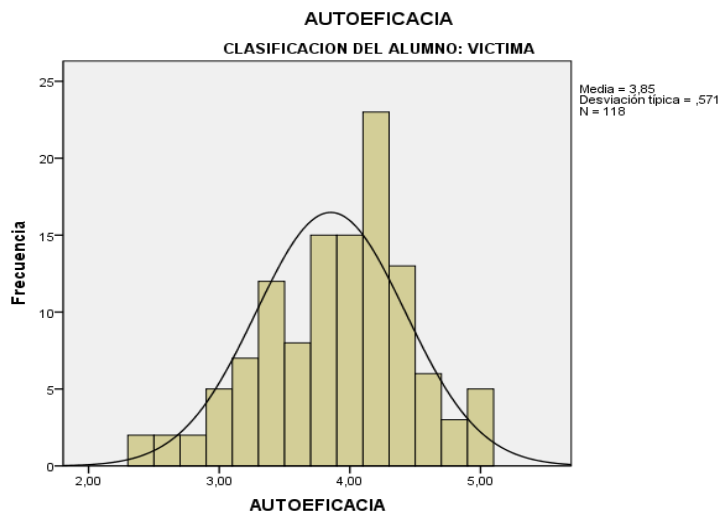
**Tabla 3. 125. Contraste de hipótesis con prueba no paramétrica, en Autoeficacia por género.**

<b>Estadísticos de contraste</b>	
U de Mann-Whitney	8651,500
W de Wilcoxon	16277,500
Z	-1,152
Sig. asintót. (bilateral)	0,249

**Gráfico 4. 113. Distribución de puntajes en Autoeficacia en la muestra de escolares, en el rol asumido en el maltrato.**



**Gráfico 4. 114. Distribución de puntajes en Autoeficacia en la muestra de escolares, en el rol asumido en el maltrato.**



**Tabla 4. 127. Prueba de normalidad Autoeficacia por rol asumido en el maltrato.**

<b>Prueba de normalidad AUTOEFICACIA</b>			
ROL	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
AGRESOR	0,058	158	0,200
VICTIMA	0,101	118	0,005

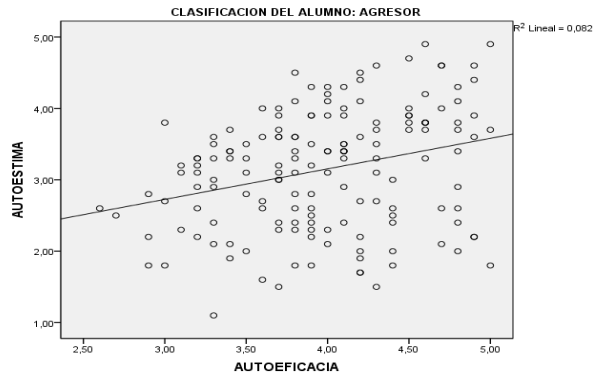
**Tabla 4. 128. Contraste de hipótesis con prueba no paramétrica, en Autoeficacia por rol asumido en el maltrato.**

ROL	N	Rango promedio	Suma de rangos
AGRESOR	158	144,37	22810,50
VICTIMA	118	130,64	15415,50
Total	276		

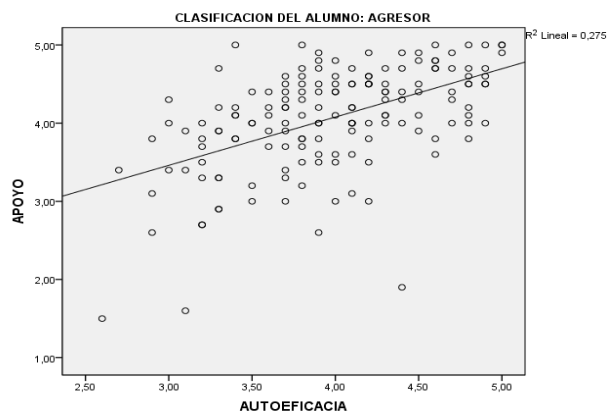
**Tabla 4. 129. Contraste de hipótesis con prueba no paramétrica, en Autoeficacia por rol asumido en el maltrato.**

<b>Estadísticos de contrastes</b>	
U de Mann-Whitney	8394,500
W de Wilcoxon	15415,500
Z	-1,416
Sig. asintót. (bilateral)	0,157

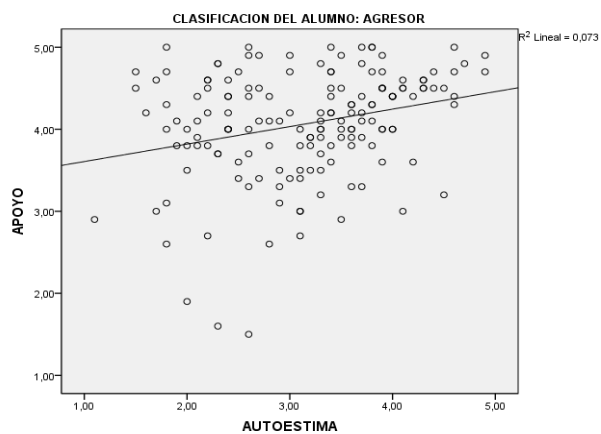
**Gráfico 5. 115. Diagrama de dispersión entre Autoeficacia y Autoestima en los escolares que asumen el rol de agresores.**



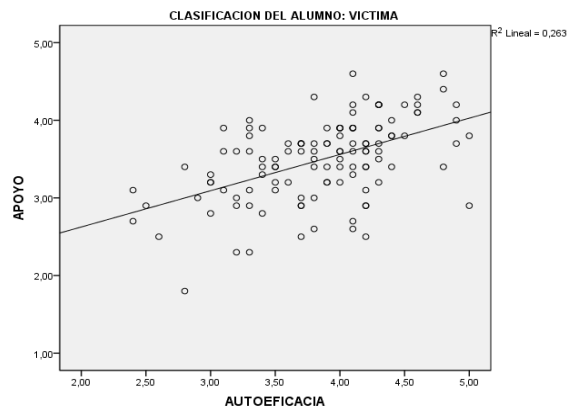
**Gráfico 5. 116. Diagrama de dispersión entre Autoeficacia y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de agresores.**



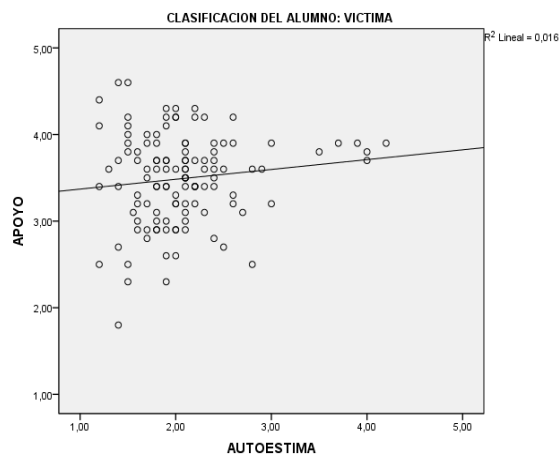
**Gráfico 5. 117. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de agresores.**



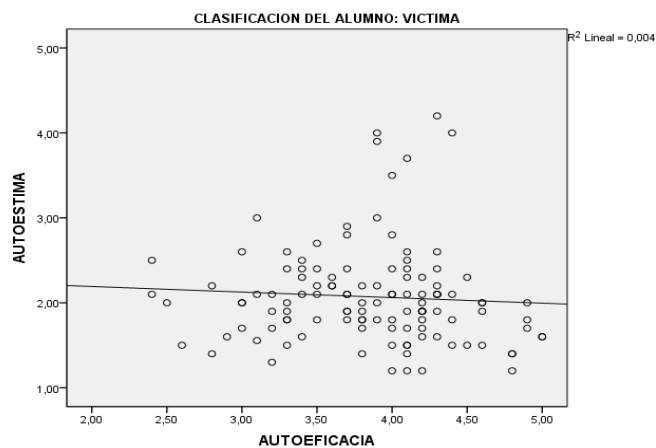
**Gráfico 5. 118. Diagrama de dispersión entre Autoeficacia y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de víctimas.**



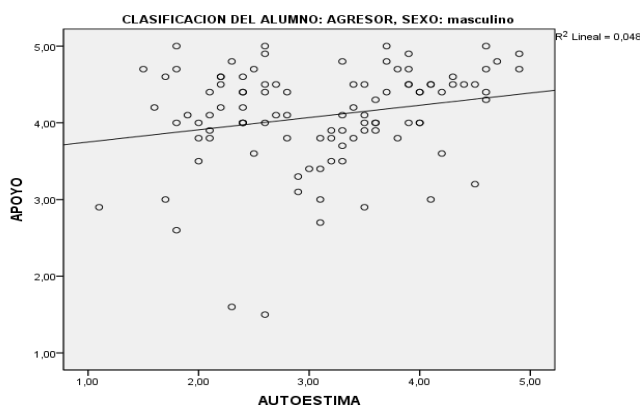
**Gráfico 5. 119. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de víctimas.**



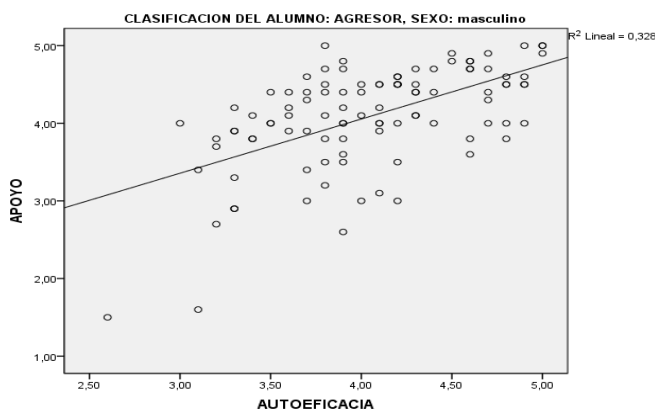
**Gráfico 5. 120. Diagrama de dispersión entre Autoeficacia y Autoestima en los escolares que asumen el rol de víctimas.**



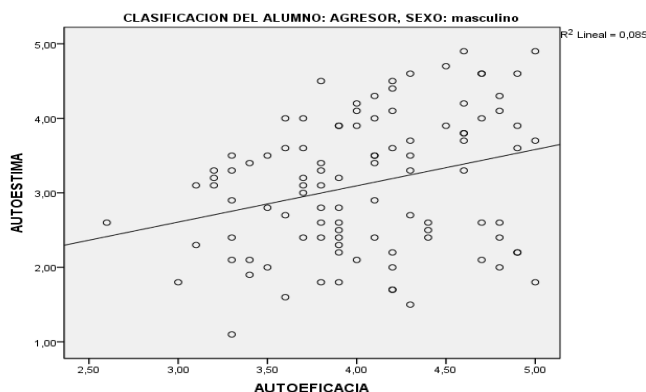
**Gráfico 5. 121. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de agresores de género masculino.**



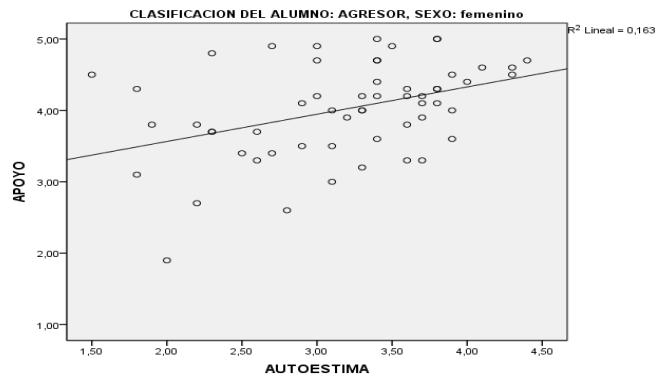
**Gráfico 5. 122. Diagrama de dispersión entre Autoeficacia y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de agresores de género masculino.**



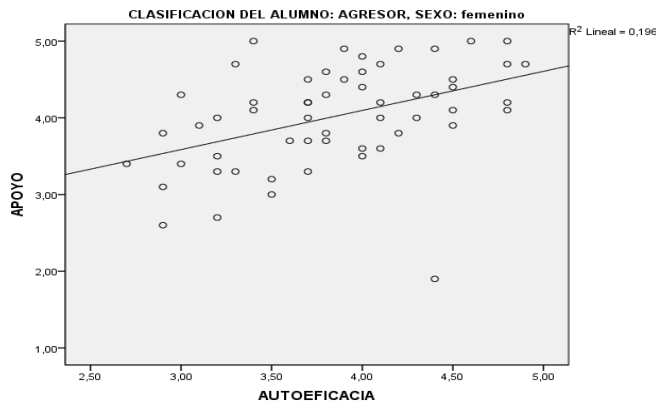
**Gráfico 5. 123. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Autoeficacia en los escolares que asumen el rol de agresores de género masculino.**



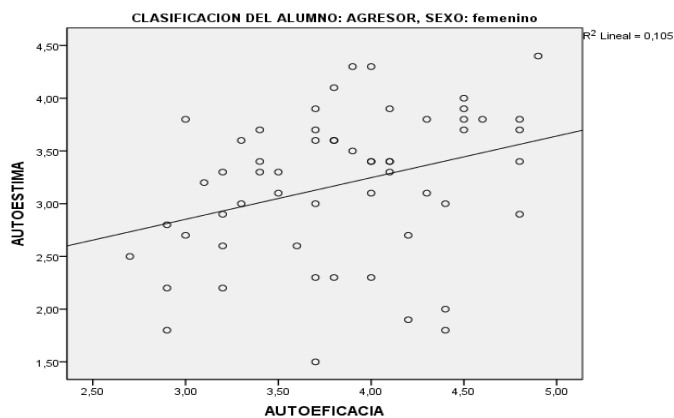
**Gráfico 5. 124. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de agresores de género femenino.**



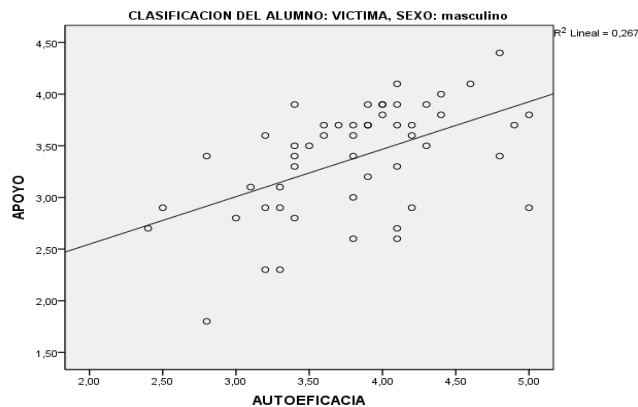
**Gráfico 5. 125. Diagrama de dispersión entre Autoeficacia y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de agresores de género femenino.**



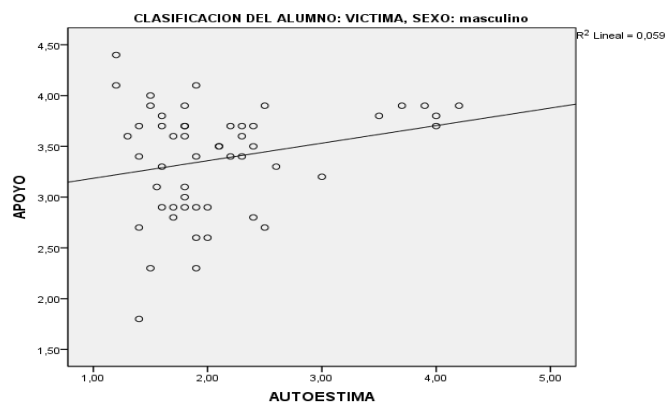
**Gráfico 5. 126. Diagrama de dispersión entre Autoeficacia y Autoestima en los escolares que asumen el rol de agresores de género femenino.**



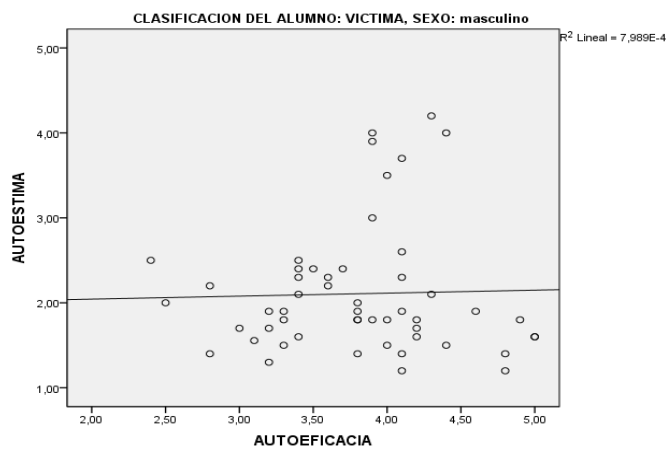
**Gráfico 5. 127. Diagrama de dispersión entre Autoeficacia y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de víctimas de género masculino.**



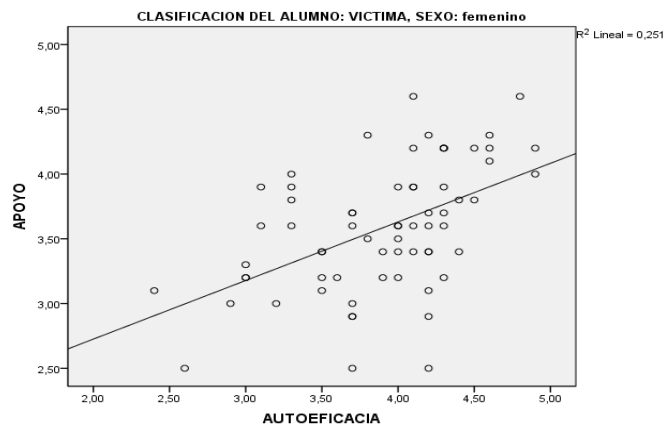
**Gráfico 5. 128. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de víctimas de género masculino.**



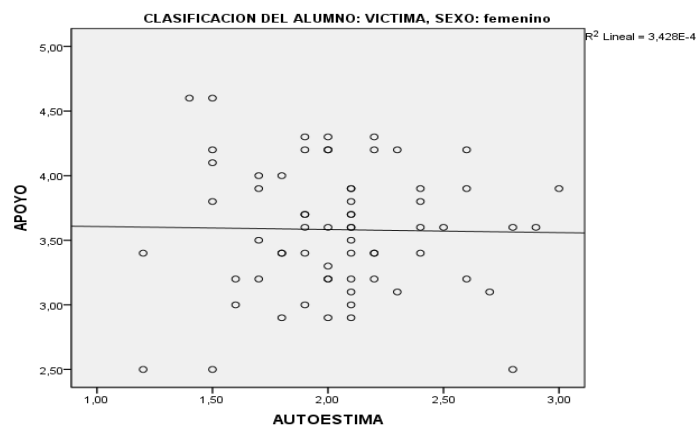
**Gráfico 5. 129. Diagrama de dispersión entre Autoeficacia y Autoestima en los escolares que asumen el rol de víctimas de género masculino.**



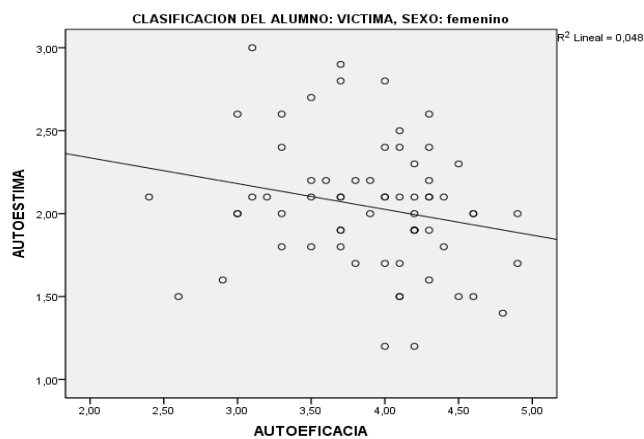
**Gráfico 5. 130. Diagrama de dispersión entre Autoeficacia y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de víctimas de género femenino.**



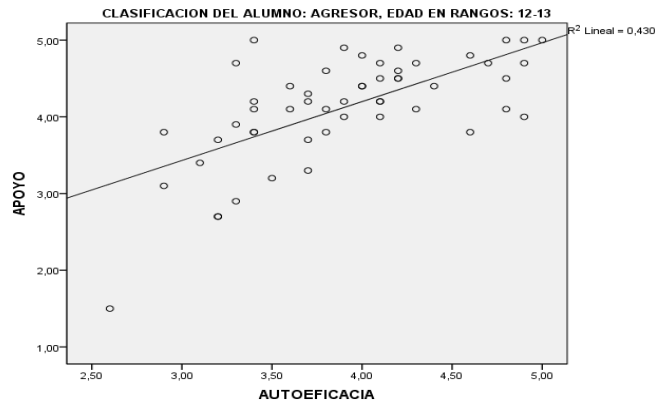
**Gráfico 5. 131. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de víctimas de género femenino.**



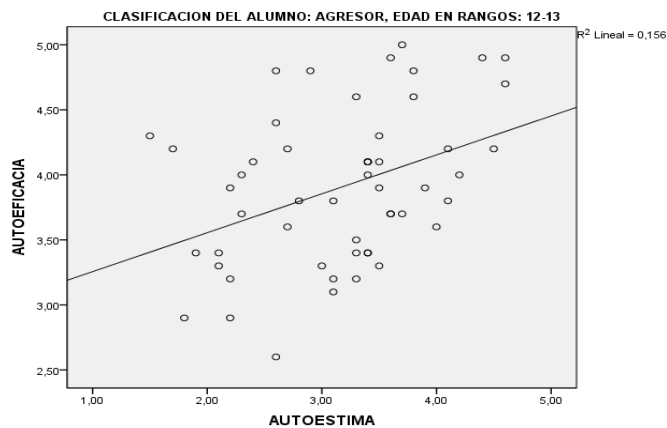
**Gráfico 5. 132. Diagrama de dispersión entre Autoeficacia y Autoestima en los escolares que asumen el rol de víctimas de género femenino.**



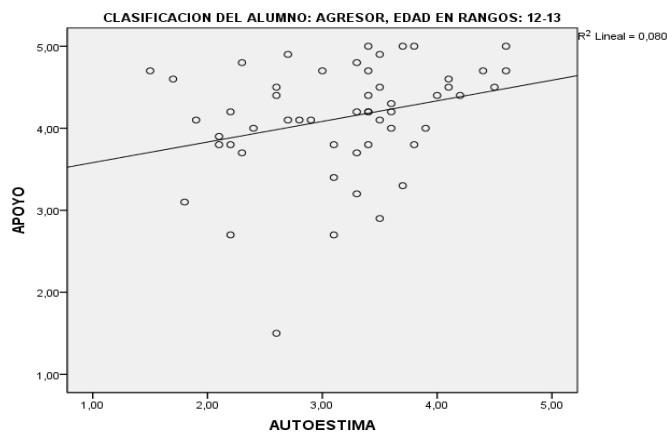
**Gráfico 5. 133. Diagrama de dispersión entre Autoeficacia y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de agresores en el rango edad 12-13 años.**



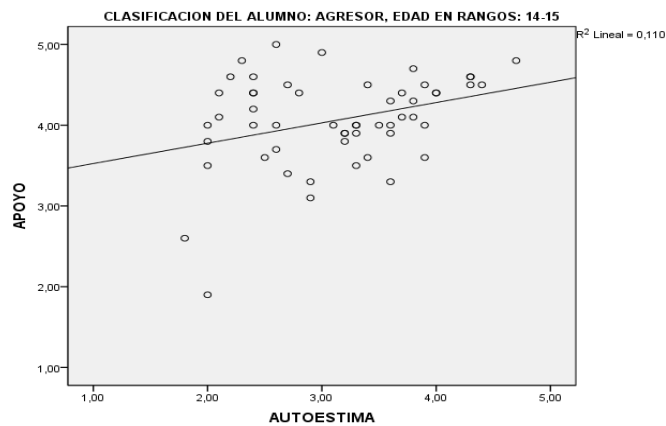
**Gráfico 5. 134. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Autoeficacia en los escolares que asumen el rol de agresores en el rango edad 12-13 años.**



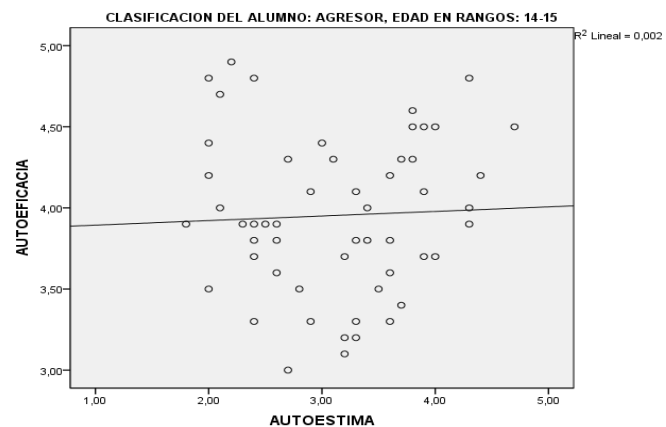
**Gráfico 5. 135. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de agresores en el rango edad 12-13 años.**



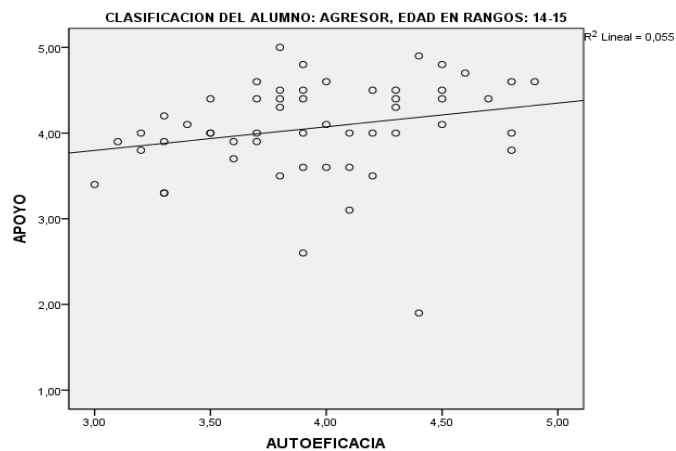
**Gráfico 5. 136. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de agresores en el rango edad 14-15 años.**



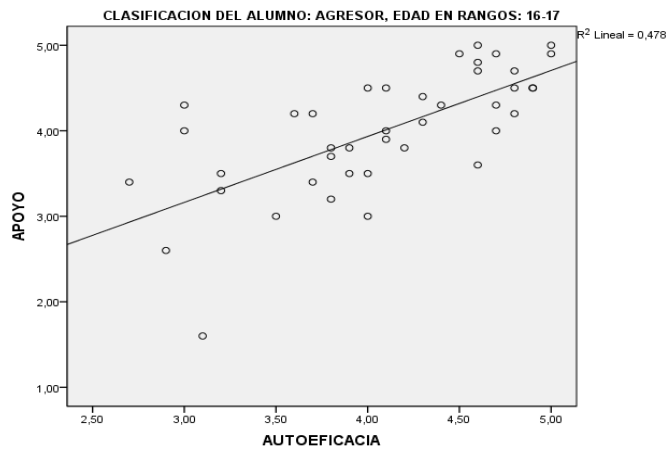
**Gráfico 5. 137. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Autoeficacia en los escolares que asumen el rol de agresores en el rango edad 14-15 años.**



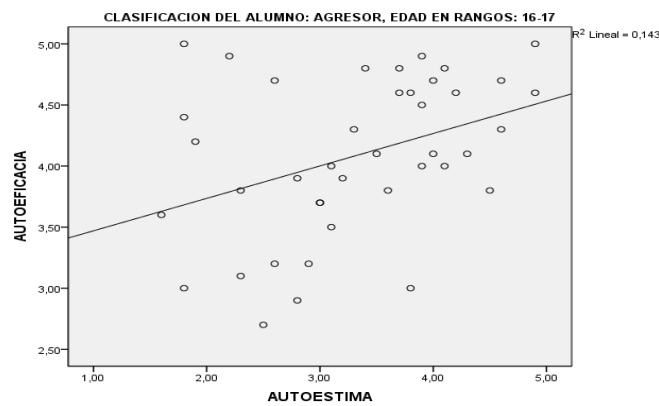
**Gráfico 5. 138. Diagrama de dispersión entre Autoeficacia y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de agresores en el rango edad 14-15 años.**



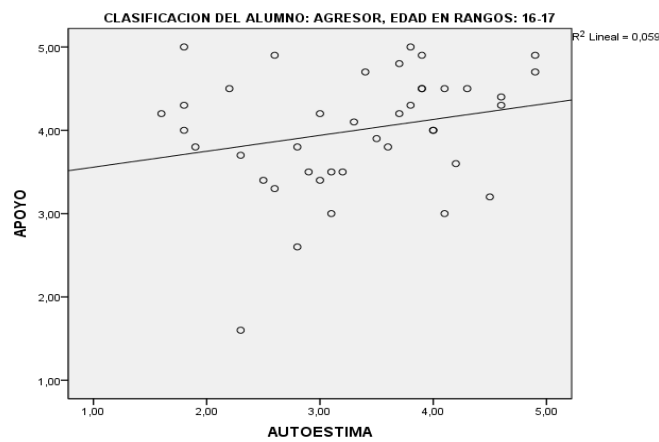
**Gráfico 5. 139. Diagrama de dispersión entre Autoeficacia y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de agresores en el rango edad 16-17 años.**



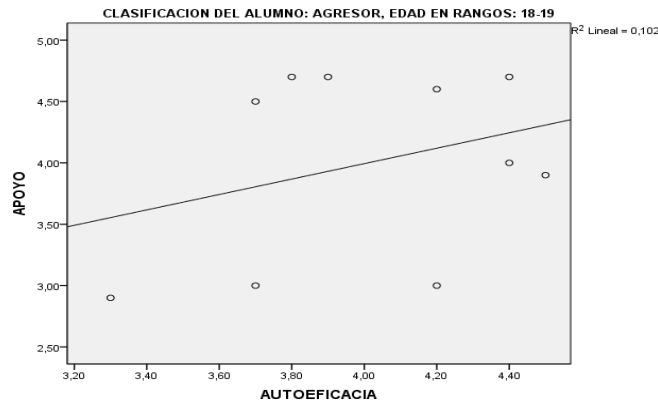
**Gráfico 5. 140. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Autoeficacia en los escolares que asumen el rol de agresores en el rango edad 16-17 años.**



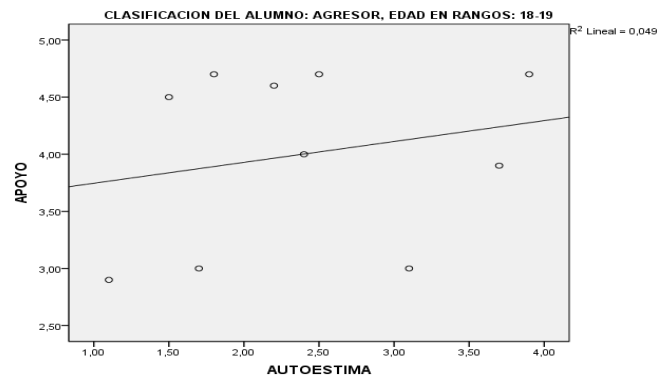
**Gráfico 5. 141. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de agresores en el rango edad 16-17 años.**



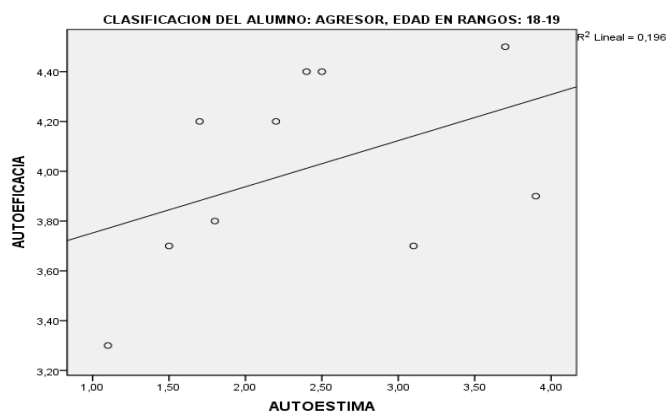
**Gráfico 5. 142. Diagrama de dispersión entre Autoeficacia y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de agresores en el rango edad 18-19 años.**



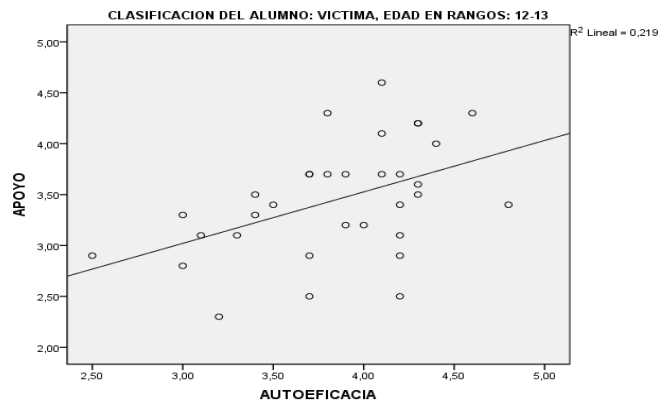
**Gráfico 5. 143. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de agresores en el rango edad 18-19 años.**



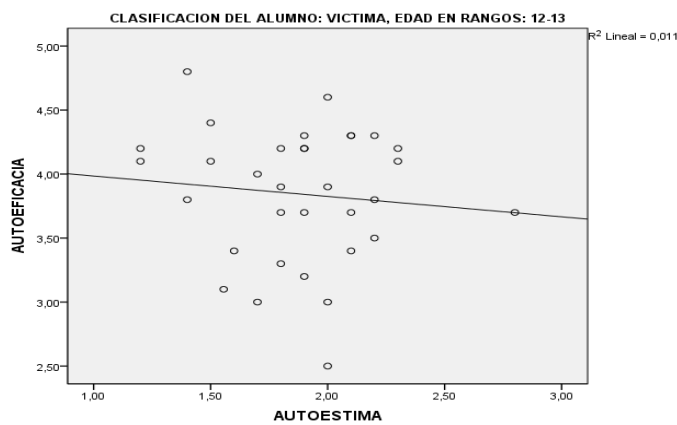
**Gráfico 5. 144. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Autoeficacia en los escolares que asumen el rol de agresores en el rango edad 18-19 años.**



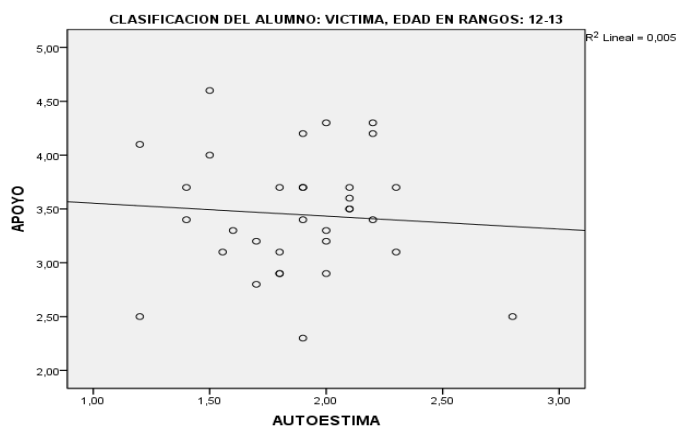
**Gráfico 5. 145. Diagrama de dispersión entre Autoeficacia y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de víctimas en el rango edad 12-13 años.**



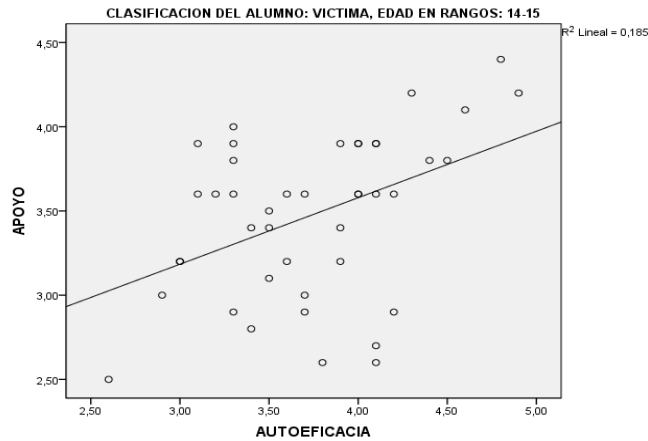
**Gráfico 5. 146. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Autoeficacia en los escolares que asumen el rol de víctimas en el rango edad 12-13 años**



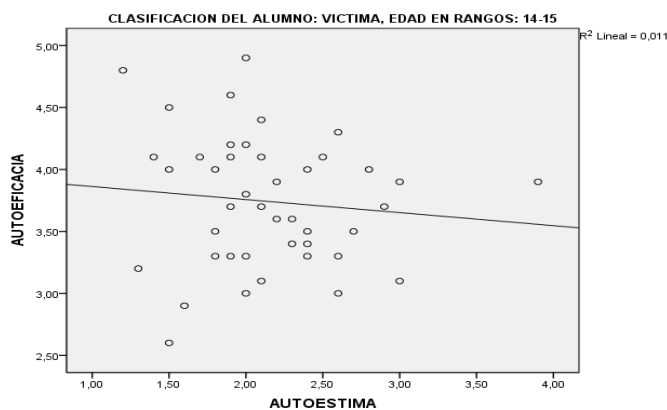
**Gráfico 5. 147. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de víctimas en el rango edad 12-13 años.**



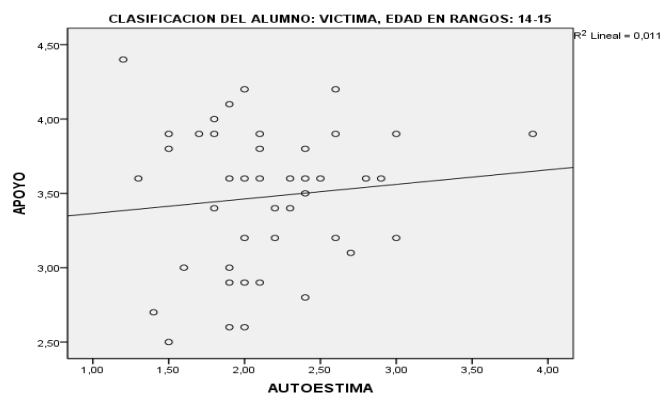
**Gráfico 5. 148. Diagrama de dispersión entre Autoeficacia y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de víctimas en el rango edad 14-15 años.**



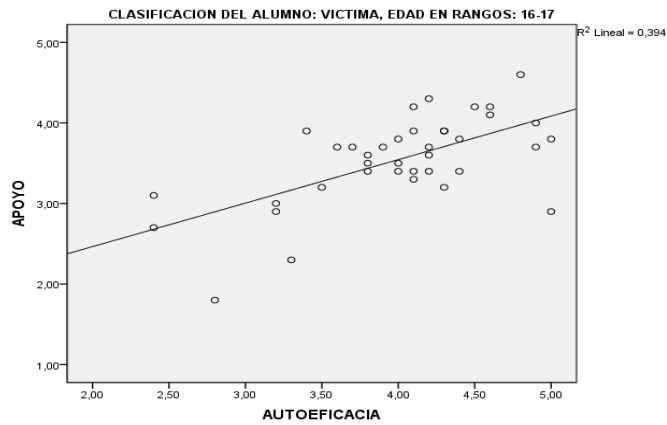
**Gráfico 5. 149. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Autoeficacia en los escolares que asumen el rol de víctimas en el rango edad 14-15 años.**



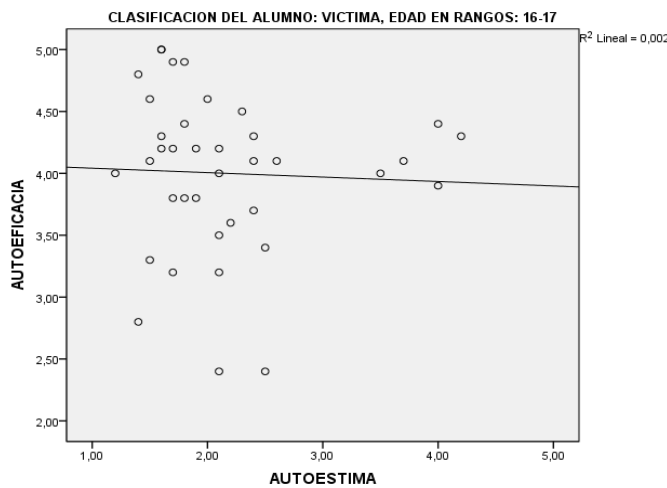
**Gráfico 5. 150. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de víctimas en el rango edad 14-15 años.**



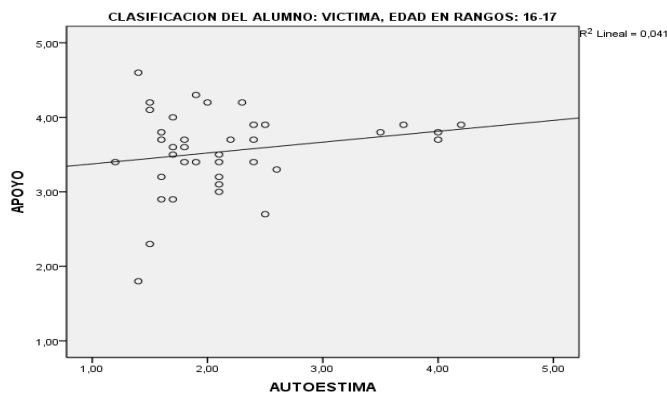
**Gráfico 5. 151. Diagrama de dispersión entre Autoeficacia y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de víctimas en el rango edad 16-17 años.**



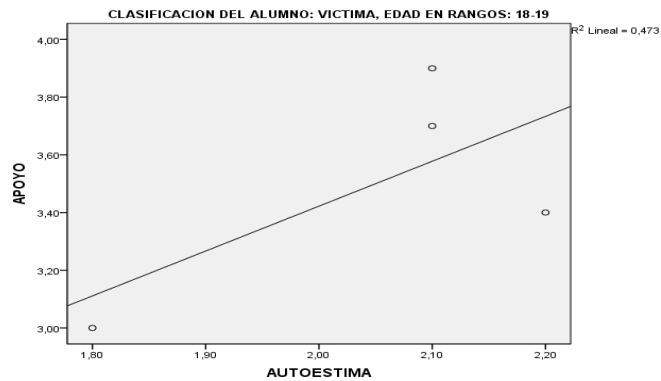
**Gráfico 5. 152. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Autoeficacia en los escolares que asumen el rol de víctimas en el rango edad 16-17 años.**



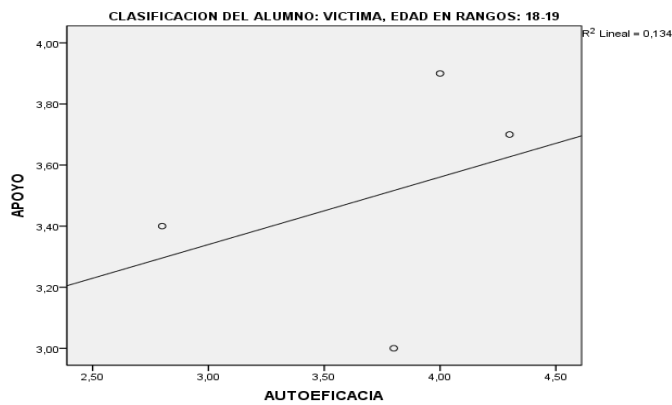
**Gráfico 5. 153. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de víctimas en el rango edad 16-17 años.**



**Gráfico 5. 154. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de víctimas en el rango edad 18-19 años.**



**Gráfico 5. 155. Diagrama de dispersión entre Autoeficacia y Apoyo Social en los escolares que asumen el rol de víctimas en el rango edad 18-19 años.**



**Gráfico 5. 156. Diagrama de dispersión entre Autoestima y Autoeficacia en los escolares que asumen el rol de víctimas en el rango edad 18-19 años.**

