

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE POSTGRADO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

MALOS TRATOS ENTRE ESCOLARES: RELACIÓN ENTRE COMPRENSIÓN
INTERPERSONAL Y PARTICIPACIÓN EN CONDUCTAS DE INTIMIDACIÓN

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Clínica, mención Psicología
Clínica Infanto-Juvenil

Alumno: Pedro José Olivos Balmaceda

Profesora Patrocinante: María Gabriela Sepúlveda Ramírez

Asesor Metodológico: Iris Gallardo Rayo

Santiago de Chile, 2011

RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación fue conocer la Percepción de la frecuencia de Malos Tratos, los Tipos de Malos Tratos y el Rol que asumen los alumnos de séptimo año básico de colegios religiosos en estas conductas y relacionarlas con la capacidad de "Comprensión Interpersonal".

No se encontraron diferencias en la Comprensión Interpersonal entre los niños involucrados directamente en los malos tratos y aquellos que no lo están. Sin embargo, se encontró una mayor frecuencia de Malos Tratos en la escuela de Nivel Socioeconómico Medio que en la de Nivel Socioeconómico Alto, mayor presencia de Maltrato Físico en los hombres, mayor frecuencia de Exclusión Social entre las mujeres, mayor frecuencia de Exclusión Social en el colegio de Nivel Socioeconómico Alto, mayor capacidad de Comprensión Interpersonal en las mujeres y mayor Percepción de frecuencia de Malos Tratos en los alumnos Víctimas y Víctimas-Intimidadores que en aquellos alumnos no involucrados directamente en la dinámica Bullying.

A partir de los resultados de la investigación y de los antecedentes expuestos en el marco teórico se sugieren criterios para la planificación de intervenciones psicológicas para reducir la frecuencia de malos tratos en la escuela, principalmente de los alumnos directamente involucrados en situaciones de Intimidación y Victimización.

I. Introducción.....	5
II. Marco teórico	
A. Malos Tratos entre Escolares como problema psicosocial y de salud mental: definición de malos tratos entre escolares y descripción de sus principales características; perfil de las víctimas y de los niños que intimidan; estabilidad y cambio en los roles de víctima e intimidador.....	9
B. Malos Tratos entre Escolares en Chile.....	23
C. Habilidades Sociales, Competencia Social y Comprensión Interpersonal en la escuela: definiciones; el modelo de desarrollo de la capacidad de Comprensión Interpersonal de Robert Selman y su aplicación en contextos clínicos y educacionales.....	28
D. Diferencias en la Competencia Social de intimidadores y víctimas de intimidación en la escuela respecto de los alumnos no involucrados directamente en malos tratos.....	48
E. Intervención psicológica en la escuela para alumnos involucrados en malos tratos: aportes de la terapia de grupo cognitivo-conductual para el tratamiento de alumnos con dificultades conductuales; entrenamientos grupales para el desarrollo de habilidades sociales con niños víctimas de intimidación; trabajo individual con niños implicados en malos tratos.....	53
III. Objetivos de la investigación.....	69
IV. Hipótesis.....	70
V. Método.....	71
VI. Resultados.....	82

VII. Discusión y Conclusiones.....	87
VIII. Referencias bibliográficas.....	94
IX. Anexos.....	106

I. INTRODUCCIÓN

La alta prevalencia del maltrato entre escolares en diversos países (Brown, Birch y Kancherla, 2005 –USA-; Hunter, Boyle y Warden, 2004 –Inglaterra-; Rigby y Slee, 1992; Delfabbro, Winefield, Trainor, Dollard, Anderson, Metzger y Hammarstrom, 2006 –Australia-; Wolke, Woods, Stanford y Schulz, 2001 –Alemania-; Beran, 2008 –Canadá-), la elevada frecuencia de estas conductas a nivel local encontradas en el Estudio Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar (Gobierno de Chile, 2005, 2007) y las dramáticas consecuencias de la violencia entre escolares en el desarrollo psíquico (Scholte, Engels, Overbeek, de Kemp y Haselager, 2007; Chapell, Hasselman, Kitchin, Lomon, MacIver, y Sarullo, 2006; Beran, 2008), demuestran la relevancia como problema psicosocial que tiene la violencia en las escuelas.

Esta evidencia nos obliga a evaluar la frecuencia de estas conductas, determinar sus efectos en la salud mental de los estudiantes y generar estrategias de prevención y tratamiento. Sin embargo, hacer diagnósticos precisos de la ocurrencia y gravedad de este problema es un trabajo complejo dada la diversidad de modos en que los malos tratos entre escolares se expresan y las distintas causas que determinan su ocurrencia. Por otra parte, la prevención y estrategias de intervención para disminuir o tratar los efectos perturbadores de los malos tratos entre escolares requiere también una planificación y reflexión sistemática, ya que son múltiples los objetivos que deben considerarse en estas intervenciones¹ y los modelos de intervención posibles de ser aplicados².

La presente investigación se desarrolla en el contexto de estudios de Magíster en Psicología Clínica Infanto-Juvenil, describe la frecuencia de determinadas conductas entre pares y evalúa capacidades específicas de los alumnos, planteando algunas sugerencias para la intervención individual y grupal.

¹ Las intervenciones que han demostrado mayor efectividad en reducir la frecuencia de los malos tratos entre escolares son las que incluyen a toda la escuela (enfoque "Whole School Approach" -Smith, Schneider, Smith y Ananiadou, 2004; Reida, Monsenb y Rivers, 2004-).

² Es posible distinguir, a pesar de ser una clasificación muy general, dos grandes enfoques de tratamiento a la complejidad de los problemas de violencia en la escuela. Por una parte, el modelo psicoclínico y criminológico, que busca la psicopatología de los hechos y que tiende a relacionar la violencia escolar con la criminalidad juvenil y adulta y con el costo económico de la violencia. El segundo enfoque pone énfasis en la sociología y cultura de la escuela y considera con mayor fuerza la naturaleza compleja de la propia escuela en la génesis de la violencia (Ortega, 2009).

En concreto, se midió la frecuencia de los malos tratos en una muestra de alumnos (niños y niñas) de séptimo año de Educación General Básica en dos colegios católicos de distinto nivel socioeconómico mediante un cuestionario adaptado a la realidad chilena. Su aplicación permitió poner a prueba hipótesis respecto la frecuencia, tipo de agresiones cometidas y diferencias según sexo en la expresión de estas conductas.

Junto al estudio de la frecuencia y características de los malos Tratos entre Escolares se evaluó el nivel de desarrollo de la capacidad de Comprensión Interpersonal en los alumnos que componen la muestra. Para este fin se aplicó la adaptación a Chile de la “Evaluación de Comprensión Interpersonal” elaborada por Robert Selman; instrumento que permite el diagnóstico e investigación del área socioemocional de niños normales o que presentan déficits y desvíos en esta área. La definición de los niveles de madurez de Comprensión Interpersonal permitió poner a prueba hipótesis respecto a las diferencias en esta capacidad de acuerdo al sexo y al nivel socioeconómico.

Evaluar la relación entre malos tratos entre escolares y capacidad de Comprensión Interpersonal permite conocer en qué medida estas características están ligadas entre sí en los alumnos participantes y si existen diferencias significativas en la capacidad de Comprensión Interpersonal entre aquellos escolares involucrados directamente en los malos tratos respecto de aquellos que no lo están. Este análisis es relevante ya que se ha demostrado que niños intimidadores y víctimas tienen diferencias en el procesamiento de la información social al compararlos con compañeros no involucrados directamente en los malos tratos (Crick y Dodge, 1994; Camodeca y Goossen, 2005). En este sentido es probable que, por un lado, las víctimas e intimidadores reciban puntajes que sugieren mayor déficit social en comparación con aquellos no-víctimas y/o es posible que grupos de niños que intimidan a sus pares presenten un desarrollo perturbado de su capacidad de comprensión social –una capacidad adecuada o superior para captar los estados mentales de los demás, pero con déficit para comprender las consecuencias negativas de sus actos y/o ausencia de empatía

respecto a los estados emocionales de sus compañeros- (Kaukiainen, Salmivalli, Lagerspetz, Tamminen, Vauras, Mäki, Poskiparta, 2002).

Por último, se plantean algunos criterios para la planificación y realización de actividades de prevención y tratamiento en la escuela de este problema, principalmente para aquellos alumnos involucrados en el maltrato. Plantear intervenciones de este tipo resulta necesario ya que el currículum escolar se focaliza principalmente en las competencias académicas y deja en muchas ocasiones en segundo plano el bienestar psicológico de los estudiantes y la aplicación de tratamientos para aquellos que lo necesitan (Shechtman, 1993). Respecto a los malos tratos en particular, resulta relevante la realización de intervenciones psicológicas ya que se ha demostrado que algunos entrenamientos específicos en habilidades sociales tienen un efecto positivo en los menores implicados -una mejoría en su autoestima, principalmente- y es un factor que protege a los niños en riesgo de ser víctimas o perpetradores de maltrato en la escuela (Fox y Boulton, 2003; DeRosier, 2004).

Para alcanzar los objetivos de la investigación, en el marco teórico se exponen distintos factores que permiten caracterizar los malos tratos entre escolares como problema psicosocial, se define el concepto de competencia social entre alumnos, se presenta el modelo cognitivo-constructivista de desarrollo de Comprensión Interpersonal desarrollado por Robert Selman, se describen las diferencias en las competencias sociales de los niños involucrados en malos tratos en la escuela respecto de aquellos niños no involucrados directamente y se explicitan abordajes para la realización de intervenciones psicológicas y psicoterapéuticas para disminuir su frecuencia, principalmente para aquellos estudiantes víctimas o que intimidan a sus compañeros.

Las hipótesis de trabajo sostienen que la frecuencia de malos tratos será más alta en los hombres que en las mujeres que componen la muestra, que existirá una mayor frecuencia de agresiones físicas entre los hombres mientras que las mujeres presentarán una mayor frecuencia de agresiones indirectas o psicológicas (Exclusión Social) y que la frecuencia global de estas conductas será más alta en la escuela de nivel socioeconómico Medio al compararla con el

colegio de nivel socioeconómico Alto. Respecto al desarrollo de la capacidad de Comprensión Interpersonal se hipotetiza que los niveles de esta competencia social serán mayores en las mujeres que en los hombres que componen la muestra y mayores en los alumnos pertenecientes al colegio de nivel socioeconómico Alto que al de nivel socioeconómico Medio. Se plantea también que existirán diferencias en esta capacidad entre los niños involucrados en estas conductas respecto de aquellos alumnos que no se encuentran directamente implicados y que aquellos alumnos que participan con mayor frecuencia en situaciones de maltrato tenderán a percibir mayor número de conductas de este tipo dentro de su curso.

En el Método se describen los procedimientos realizados para evaluar la frecuencia y tipos de conductas de malos tratos y la capacidad de Comprensión Interpersonal de los alumnos.

En los Resultados se exponen las relaciones entre las variables y se determina la significación estadística de las hipótesis.

En la Discusión y Conclusiones se analizan críticamente los resultados y se enuncian algunos criterios para la planificación y realización de intervenciones psicológicas para enfrentar los malos tratos entre alumnos en cursos y escuelas similares a las seleccionadas a partir de los hallazgos obtenidos y considerando los aportes teóricos presentados en esta investigación.

Quisiera agradecer el trabajo de los colegas que adaptaron los instrumentos usados en esta tesis: Carmen Eyzaguirre, Silvia Pauline Sandrock, María Gabriela Ugalde, Andrés Formas, Ariel Obrador, Gustavo Merino y Nicolás Fuenzalida. A las profesoras Gabriela Sepúlveda e Iris Gallardo por la supervisión y el aporte de conocimientos durante el desarrollo de esta investigación. A Pedro Rodríguez, Catalina Ulloa, Gloria Zavala y Maximiliano Becerra por la ayuda prestada. A mi familia por su apoyo y comprensión a lo largo de este arduo proceso de investigación y aprendizaje.

II. MARCO TEÓRICO

A) Malos Tratos entre escolares como problema psicosocial y de salud mental

Definición de malos tratos entre escolares y descripción de sus características principales

Uno de los primeros en abordar directamente este problema fue Heinemann (1973, en Smith, Cowie, Olafson y Liefoghe, 2002), quien usó el término sueco “*Mobbing*” para definir el maltrato entre escolares; concepto que tiene su origen en el comportamiento animal y se refiere a la violencia de un grupo sobre un individuo desviado que ocurre y decrece repentinamente.

Otro de los pioneros en el estudio de este fenómeno, Dan Olweus (1994), propone una definición que ha sido utilizada en gran parte de la investigación respecto a este problema. Señala que un niño(a) o adolescente está siendo víctima de Maltrato entre Escolares o *Bullying*³ cuando ha sido expuesto a acciones negativas por parte de uno o más compañeros de manera repetida a lo largo del tiempo. Estas acciones negativas se realizan a través de violencia física, palabras hirientes o a través de otras formas como gestos obscenos o exclusión intencionada de la participación en un grupo. Tres son las características que, según el autor, le dan especificidad a este fenómeno y que permiten diferenciarlo del concepto más amplio de Agresión en la escuela: 1) existe una diferencia de fuerza o poder entre los involucrados -los estudiantes que están expuestos a estas acciones negativas no pueden o les cuesta defenderse-; 2) Es una conducta agresiva y/o un daño intencional y 3) es realizado de manera repetitiva a través del tiempo.

Se debe hacer la diferenciación también entre agresión instrumental entre escolares (en la cual el objetivo puede ser obtener resultados no-sociales como la adquisición de un objeto), la agresión reactiva (una respuesta defensiva frente a la

³La palabra *Bullying* (término original inglés para referirse al fenómeno en estudio) no tiene una traducción directa en lenguas latinas como el francés o español. Sin embargo, dado que la mayoría de la investigación y conocimientos acumulados respecto a este tema está escrito en lengua inglesa, resulta imposible obviar dicho término. En este trabajo se utilizarán como sinónimos de *Bullying* las palabras acoso, intimidación o malos tratos entre escolares.

provocación o los problemas) y el Bullying, cuyo objetivo es claramente intimidar y dominar a un par (Dodge, Coie, Pettit y Price, 1990).

Complementando las definiciones previas, se puede mencionar también que un menor está siendo víctima de malos tratos en la escuela cuando, de manera constante, otro menor o un grupo de ellos le dice cosas feas y desagradables, cuando es golpeado, pateado o amenazado, encerrado en un cuarto o sala de clases, cuando se le envían notas o mensajes desagradables o cuando nadie quiere hablar con él/ella (Boulton, 1999).

Respecto a la coincidencia entre la percepción de estas conductas y los términos para referirse a ellas, la investigación intercultural de Smith, Cowie, Olafsson y Liefoghe (2002) demostró que no hay grandes diferencias entre hombres y mujeres a la hora de comprender el tipo de situaciones que constituyen el Bullying (los niños y niñas distinguen qué conductas corresponden realmente a malos tratos y cuáles no). Esto sugiere que, mientras niños y niñas difieren en los tipos de malos tratos que dan y reciben, comparten un entendimiento común de lo que estas conductas significan. Las diferencias al respecto estarían mediadas por la edad, ya que se observó que los niños menores (8 años) tenían una comprensión menos diferenciada que los niños de 14 años respecto a estas situaciones (diferenciaban claramente los escenarios agresivos de los no-agresivos, pero no distinguían tan claramente entre distintas formas de agresión – física, verbal, exclusión social-). Otra diferencia importante ligada a la edad es que en los grupos de niños menores el bullying es llevado a cabo generalmente por niños populares (aparentemente a los niños pequeños les agradan algunos niños que intimidan si junto a esto participan en juegos comunes, son líderes y parecen felices). Este hecho puede deberse, entre otras razones, a que estos niños confían principalmente en la dominancia física para evaluar a su pares, mientras que los niños mayores han desarrollado esquemas de evaluación más sofisticados que les permiten discriminar entre intimidación y liderazgo (Dodge, Pettit y Price, 1990).

La complejidad de la percepción y significado de estas conductas se demuestra también por la presencia de resultados específicos en distintos contextos socioculturales. Por ejemplo, el estudio de alumnos suecos e ingleses

entre 13 y 15 años de Boulton, Bucci y Hawker (1999) demostró diferencias significativas entre los dos países: mientras un porcentaje ampliamente mayor de alumnos ingleses que suecos consideraba las agresiones verbales y apodos como bullying, lo inverso ocurría respecto al hecho de aislar socialmente a otro compañero(a).

Respecto a la prevalencia del fenómeno, las variaciones de instrumentos⁴, las características socioculturales de las escuelas y la dificultad para traducir y operacionalizar los constructos en los distintos idiomas y países hace difícil definir con precisión la incidencia global del fenómeno. Por ejemplo, respecto a la prevalencia de la violencia escolar, las encuestas en escuelas primarias y secundarias (grupos de niños entre los 8 y 12 años) han mostrado variaciones considerables en la victimización dentro y entre distintos países, en un rango que va del 8% al 46% (Wolke, Woods y Stanford, 2001). A modo de ejemplo se señalan algunos resultados de distintas investigaciones de gran envergadura: Whitney y Smith (1993, en Reida, Monsenb y Rivers, 2004) en una muestra de 6.000 alumnos en 24 colegios de Sheffield en Inglaterra, encontraron que un 27% de los alumnos habían sido víctimas de bullying en las escuelas primarias y un 10% en las escuelas secundarias durante el tiempo que se prolongó el estudio; Carlyle y Steinman (2007), a partir de un cuestionario de prevención primaria aplicado a 79.492 alumnos entre sexto y doceavo grado en dieciseis distritos escolares en los Estados Unidos, encontraron que el 20,1% de los alumnos habían sido víctimas de malos tratos y 18,8% habían sido perpetradores de bullying durante el mismo período de tiempo; Solberg, Olweus y Endresen (2007) a partir de una muestra de 5.171 alumnos entre 11 y 15 años en 37 escuelas de Bergen, en Noruega, encontraron que un 8,4% eran víctimas y 4,3% eran intimidadores. La incidencia de intimidación en las escuelas de Australia de acuerdo al estudio de Rigby y Slee (1993) es de aproximadamente 1 de cada 10 niños mientras que la investigación de Delfabbro, Winefield, Trainor, Dollard, Andreson y Metzger (2006), también en Australia, encontró que aproximadamente

⁴ La mayoría de los estudios para estimar la prevalencia de malos tratos han utilizado cuestionarios de auto-reporte; sólo unos pocos han utilizado métodos alternativos tales como entrevistas a los niños (Smith, Talamelli, Cowie, Naylor y Chauhan, 2004), nominaciones de los pares (Boulton, Bucci, Hawker, 1999) y observación directa (Boulton, 1999).

un 50% de estudiantes de secundaria habían sufrido alguna forma de bullying por parte de sus pares mientras que aproximadamente un 10% lo experimentaba regularmente.

A pesar de estas diferencias, existen resultados comunes en investigaciones transculturales respecto de la incidencia del fenómeno: decir sobrenombres ofensivos es el más frecuente acto de malos tratos entre escolares entre 8 y 12 años de distintos países; las agresiones físicas son más frecuentes entre hombres y las agresiones relacionales entre mujeres; la mayoría ocurre en el patio o en la sala de clases, más que en los pasillos o camino al colegio; los niños del mismo curso son en mayor proporción los que intimidan a sus compañeros (Wolke et al, 2001). Además, las conductas agresivas en la escuela tienden a ser mayores durante momentos no estructurados y en áreas no supervisadas –por ejemplo, durante los períodos de transición entre clase y clase- (Astor, Meyer y Pitner, 2001 en Guerra, Boxer y Kim, 2005).

Recientemente, la investigación se ha centrado en el desarrollo de nuevas tecnologías y sus implicaciones en las conductas de malos tratos. Por ejemplo, se ha reportado que entre un 6% y un 16% de los estudiantes han recibido correos electrónicos y mensajes de texto con amenazas por parte de compañeros de escuela (Rivers, 2003, en Reida, Monsenb y Rivers, 2004). Esta nueva forma de maltrato a través del uso irresponsable de las tecnologías de la información se ha denominado “cyberbullying” o “ciberacoso” (Caurcel, 2009) y se define como el uso de información electrónica y medios de comunicación tales como el correo electrónico, mensajes de texto, teléfonos móviles y páginas web para acosar a un individuo o grupo, mediante ataques que deliberadamente y de forma repetitiva pretendan causar daño. Esto permite a los agresores alcanzar a las víctimas aún cuando se encuentran en sus casas, y es más difícil de controlar por padres y profesores debido a las diferencias de conocimientos técnicos y al anonimato de las amenazas.

Respecto a las diferencias según sexo, en términos globales, los hombres son más a menudo víctimas y perpetradores de Bullying que las mujeres y presentan mayor participación en los distintos tipos de conductas que implican

malos tratos (Carlyle y Steinman, 2007). Estos malos tratos entre escolares pueden ser de tipo físico -golpear, patear, pellizcar, tomar dinero o pertenencias-, verbal -apodosos ofensivos, burlas crueles, amenazas-, o psicológico (agresiones indirectas) -exclusión social, aislamiento, habladurías o rumores malintencionados- (Wolke, Woods y Stanford, 1999).

La diferencia más notable entre géneros en función del tipo de malos tratos son las agresiones físicas, muy frecuentes en los hombres (Beaty y Alexeyev, 2008; Boulton, Bucci y Hawker, 1999). Como ya se señaló anteriormente, la evidencia también señala que las niñas son más propensas a exhibir y recibir agresiones indirectas o psicológicas, canalizando su agresión de manera social, junto a una mayor conciencia ante las consecuencias de la violencia y una valoración más negativa de la misma (De la Villa, 2005; Delfabbro et al, 2006; Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009). La explicación de esta diferencia de género respecto a la agresión directa e indirecta se debería a que, en el caso de infligir daño a sus pares, los niños lo hacen de manera de frustrar o dañar las metas más valoradas por su grupo de acuerdo al género. Para los niños este valor social tiene que ver con aspectos ligados a la dominancia física, mientras que en el caso de las mujeres se relaciona principalmente al establecimiento de relaciones íntimas y cercanas con sus pares (Crick y Grotpeter, 1995).

Respecto a las diferencias sexuales en la expresión de agresiones verbales directas la evidencia es contradictoria dada la naturaleza mixta de los resultados de investigación (Boulton, Bucci y Hawker, 1999).

Para sintetizar las diferencias en la expresión y orígenes de los malos tratos de acuerdo al sexo de los participantes se expone a continuación un compendio de las investigaciones al respecto (Postigo et al, 2009):

Cuadro I: Diferencias sexuales en la investigación sobre acoso escolar

VARIABLES ESTUDIADAS	Mujeres	Hombres	Referencias ejemplo
Incidencia	Más agresión relacional	Mayor cantidad de hombres que acosan Más agresión física	Ortega y Monits, 2005 Veenstra et al., 2007 Defensor del Pueblo, 2007
Características personales			
<i>Empatía</i>	Alta empatía relacionada con conducta prosocial	Baja empatía relacionada con agresión	Walker, 2005 Gini et al., 2007 Cava et al., 2006 Buciga et al., 2008
Características relacionales			
<i>Amistad</i>	Exclusividad fomenta acoso indirecto	Amigos agresivos predicen agresión	Remillard y Lamb, 2005 Lamarche et al., 2007
<i>Motivación social</i>	Defensa de recursos socioafectivos	Mantenimiento de autoestima y estatus social	Campbell, 2004
<i>Popularidad</i>	Agreden para ser aceptadas por los chicos	Agreden para ser aceptados por chicos acosadores	Dijkstra et al., 2007 OlthofyGossens, 2008 Westermann, 2008

Se distinguen dos roles mayores en la dinámica de malos tratos entre escolares: el rol de *víctima* agrupa a los niños que son acosados al menos una vez a la semana durante un período de tres meses. El rol de *intimidador* se refiere a niños que molestan a sus pares de manera repetida y sistemática al menos una vez a la semana durante tres meses (Olweus 1991, en Schäfer, Korn, Brodbeck, Wolke y Schulz, 2005).

Respecto a la relación entre niños que intimidan y víctimas, la teoría cognitivo social de Bandura (en Cerezo, 2001a) permite comprender estas interacciones: las personas tienen expectativas y creencias respecto a las recompensas y castigos para su comportamiento en distintos tipos de situaciones y esas características determinan la extensión de dichos comportamientos. En el contexto de la relación intimidador-víctima, los agresores tienden a interpretar la debilidad y sumisión de las víctimas como señal de que recibirán resultados positivos en respuesta a su acción intrimidatoria (aparecer como dominantes y poderosos), lo que tiene un alto valor. Acorde con este punto de vista, la conducta de las víctimas refuerza el comportamiento del intimidador.

En esta dinámica, generalmente otros niños distintos al intimidador y a la víctima están involucrados y pueden mantener este maltrato apoyando al intimidador o no defendiendo a la víctima. Al respecto, es probable que la gran mayoría de los niños y niñas en un curso jueguen un rol en este fenómeno y sólo pocos de ellos no están involucrados (Camodeca y Goossens, 2005). La investigación de Pleper y Craig (en De la Villa, 2005), concluye que en el 85% de los episodios de violencia entre iguales los compañeros están presentes y que en muchos casos refuerzan al agresor, mostrándose más respetuosos y amistosos hacia los agresores que hacia las propias víctimas.

Junto al rol de los alumnos que actúan como asistentes o reforzadores del que intimida, de los niños que defienden a las víctimas y son activos para apoyar a quienes son más débiles y del rol pasivo que juegan en el maltrato entre escolares los niños que solo observan y no participan del acoso, se debe considerar también la probabilidad que las víctimas reaccionen y devengan a la vez en intimidadores de sus compañeros, fenómeno llamado “bullying reactivo”⁵ (Van der Wall, 2005), “víctimas provocativas” (Salmivalli y Nieminen, 2002) o niños “bully/víctima” (Schäfer et al, 2005). Pierce (1990, en Fox y Boulton, 2005) señala que las víctimas provocativas despliegan un amplio rango de comportamientos externalizados (son discutiadores, le echan la culpa a otros, son disruptivos y tienen una insistencia agobiante para intentar entrar a los grupos) mientras que las víctimas no provocativas son percibidas como aisladas, ansiosas, evitadoras del conflicto y merodean al grupo en vez de intentar entrar en él. La investigación indica que comparado con los niños intimidadores, víctimas y observadores, el grupo de víctimas provocativas es pequeño (Solberg, Olweus, Endresen, 2007).

Un factor relevante a la hora de prevenir los malos tratos y plantear intervenciones terapéuticas es conocer el grado de conciencia y actitudes que los distintos actores involucrados directa e indirectamente tienen respecto a estas conductas, porque es probable que aquellos alumnos que no conceptualizan algunas conductas como bullying se inclinen más a realizarlas que aquellos que si las conceptualizan como tales. En este sentido, Boulton, Bucci y Hawker (1999) y

⁵ a diferencia del “bullying proactivo” -cuando los niños exhiben conductas intimidatorias sin ser a su vez víctimas de intimidación o acoso-.

De la Villa (2005) encontraron que las actitudes hacia el bullying predicen el involucramiento en tales conductas: los alumnos que mostraron las actitudes anti-bullying más débiles fueron nominados la mayoría de las veces por sus pares como intimidadores. Los mismos autores obtienen como resultado que la mayoría de los niños dan respuestas “pro-víctima”: no desprecian a los niños que son víctimas de bullying debido a su debilidad, no buscan justificar o admirar el bullying e intentan dar apoyo a quienes son intimidados. Existen, sin embargo, minorías sustanciales de niños que indican que no tienen o tienen poca simpatía por las víctimas.

A pesar de esta concordancia entre actitud e involucramiento en conductas de malos tratos entre escolares no se debe olvidar el componente subjetivo en las experiencias de victimización: se ha descubierto que existen subconjuntos de niños que se reportan como víctimas de bullying pero no son reconocidos como víctimas por sus pares y grupos de niños que no se sienten víctimas, pero son reconocidos así por sus compañeros (Graham y Juvonen, 1998, en Hay, Payne y Chadwick, 2004).

Niños víctimas de malos tratos y niños que intimidan: características relevantes

Respecto a los menores que intimidan y a los/las víctimas de intimidación, la investigación científica ha puesto de manifiesto sus características particulares. En este sentido, es probable que los primeros sean física y socialmente agresivos con sus compañeros, se involucren en peleas o actos de vandalismo, sufran problemas psicológicos concomitantes a estas conductas, tengan niveles más bajos de éxito académico y adaptación social en la escuela y se hagan amigos de otros niños(as) que también intimidan (Camodeca y Goossens, 2005; Boulton, 1999, entre otros).

En relación a las víctimas, se ha demostrado que pueden sufrir síntomas depresivos e ideación suicida, tener baja autoestima, ser menos populares que otros niños, presentar dificultades de ajuste social en la escuela y experimentar diversos problemas de salud -trastornos del sueño, enuresis, jaquecas, dolor de

estómago y fatiga- como consecuencia de los malos tratos (Dake, Price, y Telljohan, 2003).

Otras investigaciones han identificado que los niños que intimidan son más rechazados, menos populares y despliegan mayor número de conductas agresivas, antisociales y disruptivas que otros niños no involucrados en este fenómeno, mientras que las víctimas tienden a ser aisladas y/o rechazadas socialmente, tienen pocos amigos, tienden a ser más sumisos en las interacciones con sus pares y muestran claros signos de impotencia y estrés en la escuela (Scholte, Engels, Overbeek, de Kemp y Haselager, 2007).

En términos generales, permanece el debate respecto al grado en que el pobre funcionamiento psicológico y social surge como una consecuencia de los malos tratos o si los niños más vulnerables psicológicamente atraen a los intimidadores. Mientras algunos estudios longitudinales (Rigby, 1998, en Dellfabro et al, 2006) han mostrado que el funcionamiento psicológico empobrecido sigue al bullying, es posible que la relación inversa también pueda sostenerse. Por ejemplo, se encontró que problemas internalizados (aislamiento, ansiedad-depresión) y debilidad física predecían la estabilidad de la victimización, mientras que la victimización a su vez predecía cambios en los problemas internalizados, lo que sugiere que estos problemas no están relacionados entre sí de manera unidireccional (Hodges, Boivin, Vitaro y Bukowski, 1999, en Fox y Boulton, 2005).

Un estudio que apuntó a definir características específicas de los niños intimidadores y víctimas de intimidación es el de Cerezo (2001b), que permitió comprobar algunas variables de personalidad y socialización asociadas a cada una de las partes de la dinámica *bullying*. Sobre una muestra de 315 escolares de 10 a 15 años, se detectaron 36 alumnos que intimidaban a sus compañeros y 17 víctimas. Los resultados revelaron diferencias significativas: altas puntuaciones en Psicoticismo (vulnerabilidad a presentar conductas impulsivas, agresivas o de baja empatía, egocentrismo), Sinceridad y Liderazgo en los *bullies*, y Neuroticismo, Autocontrol y Ansiedad/Timidez en las *víctimas*, destacando el Psicoticismo como dimensión discriminante entre ambos grupos.

Otro estudio que confirma los hallazgos descritos es el de Delfabbro et al. (2006) quienes encontraron que los niños frecuentemente intimidados puntuaban alto en neuroticismo y bajo en extraversión y estaban más aislados socialmente que aquellos que no han sido maltratados por sus pares. Junto a lo anterior, respecto a aquellos niños que son raramente o nunca molestados, los niños víctimas obtuvieron diferencias significativas en un amplio rango de medidas de ajuste psicológico incluido autoestima, humor, ideación suicida y salud mental en general: se evaluaban a sí mismos cómo menos saludables y atractivos, menos extrovertidos y menos populares entre sus compañeros, reportaron recibir menos apoyo familiar y según sus profesores tenían menos potencial académico. Estos resultados sugieren que los niños víctimas de intimidación están más aislados y tienen menos redes sociales en las cuales apoyarse, lo que los transforma en sujetos más vulnerables. Las evaluaciones realizadas también confirmaron que los individuos víctimas de intimidación tienden responder a la adversidad con pasividad o retraimiento.

Además del descubrimiento de las características personales de los niños que intimidan y que son víctimas de malos tratos a través de cuestionarios de auto-reporte, también se ha estudiado las percepciones que los compañeros de curso tienen sobre estos alumnos particulares para distinguir sus características. Frisen, Jonsson y Persson (2007) encontraron que la respuesta más común de los adolescentes respecto al por qué los niños eran victimizados fue que tenían una apariencia diferente (fueron descritos cómo pequeños, débiles y suaves). Las respuestas más frecuentes al por qué algunos alumnos intimidan a sus compañeros fueron que se sentían bien haciendo eso y que tenían baja autoestima⁶. Otra investigación que apuntó a comprender los perfiles de las víctimas desde perspectivas externas a los involucrados es la de Fox y Bulton (2005) quienes identificaron los problemas en las conductas sociales de menores víctimas de Bullying a través del autoreporte, del reporte de los pares y de los profesores, encontrando que en tres ítems hubo concordancia entre las distintas

⁶ Este aspecto debe ser analizado críticamente, ya que en términos generales la investigación ha demostrado que los niños que intimidan presentan una autoestima sobre el promedio combinada con tendencias de engrandecimiento (Kaukiainen, Salmivalli, Lagerspetz, Tamminen, Vauras, Mäki, y Poskiparta, 2002)-.

fuentes de datos: “se ve asustado”; “se para de una manera en que parece que es débil/llora cuando lo molestan” y “parece una persona infeliz”. Estos aspectos demuestran que las víctimas de Bullying despliegan una vulnerabilidad conductual que los transforma en “blancos fáciles”, ya que refuerzan a sus atacantes con recompensas tangibles y signos de estrés siendo incapaces de tomar represalias y/o contratacar.

Son distintas las causas que determinan la ocurrencia de malos tratos entre escolares. Para ilustrar algunas de las variables que determinan la génesis de este problema y la probabilidad de devenir intimidador o víctima se describen los resultados de la investigación de Shields y Cicchetti (2001) que examinaron si aquellos niños que habían sido maltratados por sus cuidadores en la infancia tenían mayor riesgo de intimidar a sus compañeros o de estar en riesgo de ser víctimas de malos tratos. Tal cómo se predijo, los niños maltratados tenían mayores probabilidades que los niños no maltratados de intimidar a otros niños. El maltrato infantil también ponía en riesgo de ser víctimas de intimidación a los niños y niñas que lo experimentaron. Junto a estos resultados, tanto los intimidadores como las víctimas evidenciaron problemas en la regulación de sus emociones y esta variable hizo una contribución fundamental en la diferenciación entre niños víctimas e intimidadores respecto de aquellos niños no involucrados directamente en los malos tratos (otras investigaciones –Hay et al, 2004- también han identificado los problemas en la autoregulación emocional como factores causales de la intimidación y victimización).

Otra variable relevante que puede intervenir en la ocurrencia de los malos tratos se expone en el trabajo de Georgiou (2008), que examinó la influencia de las características maternas en el Bullying y la victimización en la escuela, comprobando que las respuestas adecuadas de las madres a los requerimientos de los niños estuvieron positivamente correlacionadas con la mejor adaptación de los niños en la escuela (éxito y mayor ajuste social) y negativamente relacionadas con las agresiones escolares (Bullying y comportamiento disruptivo). Junto con esto, la sobreprotección maternal estuvo asociada con alto grado de victimización experimentada por los niños y la depresión maternal estuvo relacionada tanto con

el riesgo de victimización como intimidación. En esta misma línea, Bowers, Smith y Binney (1992, en Reida, et al 2006) encontraron que los niños que eran intimidados por sus compañeros a menudo provenían de familias sobreprotectoras y aglutinadas, las que proveían escasas experiencias para aprender a manejar conflictos por su propia cuenta.

Estabilidad y cambio en los roles de víctima e intimidador

Debido a la existencia de efectos perturbadores específicos tanto para quienes han sido intimidados como para aquellos que desarrollan comportamientos intimidatorios hacia sus compañeros en el contexto escolar, la evaluación de la estabilidad y el cambio a lo largo del tiempo de estos patrones de conducta constituye una tarea necesaria de realizar, ya que varios estudios muestran que un número sustantivo de niños despliega un patrón estable de intimidación y de victimización a través de los años (Chapell et al., 2006; Schäfer, Korn, Brodbeck, Wolke y Schulz, 2005). Por ejemplo, Kumpulainen y Räsänen (2000) mostraron que niños(as) intimidadores a los 8 y 12 años presentaban mayor cantidad de conductas externalizadas, hiperactividad y dificultades en sus relaciones interpersonales cuando tenían 15 años, mientras que niños víctimas de maltrato escolar a los 12 años presentaban también mayor cantidad de dificultades en sus relaciones interpersonales –irritabilidad, aislamiento y rechazo- tres años después. Al respecto, los autores concluyen que la mantención de estilos agresivos de interacción y la falta de oportunidades en los menores que intimidan para desarrollar competencias sociales se relaciona con riesgo de presentar mayores y más serias formas de agresividad, relaciones más pobres con sus pares y mayor desajuste social en etapas posteriores de sus vidas.

La investigación de Smith, Talamelli, Cowie, Naylor y Chauhan (2004) confirmó también que las víctimas estables de bullying, independientemente del sexo, disfrutaban menos de la relación con sus compañeros y del tiempo de recreo (pero no les disgustaban otros aspectos de la escuela), tenían menos amigos en la escuela (pero no fuera de ella), faltaban más a menudo que sus compañeros (en

ocasiones por causa del Bullying), puntuaron más alto en las escalas de dificultades de la prueba SDQ para profesores y, además de ser víctimas de Malos Tratos, estaban más involucrados que el promedio en conductas intimidatorias. En este mismo sentido, los resultados obtenidos por Scholte et al. (2007) mostraron que la mitad de niños intimidadores en la infancia corrian riesgo significativo de convertirse en intimidadores estables y la mitad de las víctimas en la niñez corrian a su vez el riesgo de transformarse en víctimas permanentes. Se comprobó también que la estabilidad en la intimidación estaba influida por el género (un porcentaje mayor de hombres que de mujeres continuaban con estos patrones en la adolescencia). Con respecto al perfil conductual de los intimidadores estables los autores demostraron que eran más rechazados, más agresivos y disruptivos, mientras que las víctimas estables mostraron un patrón de desajuste social que las distinguían de los no-víctimas, intimidadores y víctimas en la niñez. Estos niños les agradaban menos a los demás, eran más frecuentemente percibidos como necesitados de ayuda de otros y presentaban mayor timidez.

Otro estudio longitudinal que permitió conocer los patrones de continuidad de los malos tratos en la vida escolar es el de Schafer et al (2005), quienes concluyen que en la escuela primaria el contexto social se estructura principalmente a partir de relaciones diádicas e interacciones sociales caracterizadas por intentos de alcanzar simetría en los intercambios. En las escuelas secundarias, en cambio, durante la niñez tardía y el comienzo de la adolescencia, hay un incremento agudo en la habilidad de los niños para tomar perspectiva y tener conductas de reciprocidad más allá de la díada, lo que lleva a la formación de complejas agrupaciones de pares en la sala de clases. Mientras más jerárquica es la estructura de la clase, más alta la probabilidad de las víctimas de mantenerse al final de la jerarquía. La estructura social más flexible en la escuela primaria condiciona la búsqueda de dominancia de los intimidadores a encuentros diádicos con compañeros cambiantes, lo que permite a las víctimas evadirlos y moverse hacia interacciones de pareja más favorables. Estas características pueden explicar la alta prevalencia y baja estabilidad del rol de víctima en las escuelas primarias, mientras que la más fuerte estructura jerárquica

en las escuelas secundarias es un contexto más confiable para individuos que buscan dominancia física o moral ya que las posiciones sociales son evidentes y permiten a los niños y jóvenes que intimidan apuntar a individuos particulares de modo más consistente. Los resultados encontrados por estos autores mostraron que, al menos en este caso, el rol de víctima en la escuela primaria no constituye un factor de riesgo para ser víctima durante la escuela secundaria. En contraste, uno de cada tres niños intimidadores en la escuela primaria mantuvo las mismas conductas durante la escuela secundaria, cifra que difiere significativamente de la tasa de niños que no intimidaban en la escuela primaria y que sí lo hicieron durante la escuela secundaria, lo que sí constituye un factor de riesgo para la estabilidad de la conducta.

Por último, como conclusión global de este apartado es posible afirmar, siguiendo a Beran (2008), que mientras algunos niños son resilientes y logran enfrentar los malos tratos modificando su estatus de víctimas, otros niños son más vulnerables y continúan a lo largo del tiempo siendo intimidados y acosados por sus compañeros.

B) Maltrato entre Escolares en Chile

En América Latina y El Caribe la preocupación por la Violencia Escolar comienza durante la década de 1990, con excepción de Brasil, país que fue pionero al comenzar el estudio e intervención de este problema social durante la década de 1980. No todos los países de esta región han llevado a cabo estudios que tienen representatividad nacional y tampoco se ha evaluado masivamente el impacto y eficacia de las políticas públicas orientadas a prevenir o enfrentar la violencia en los establecimientos educacionales. Por esta razón, se presenta como desafío para los profesionales involucrados desarrollar mediciones comparables y colaborar para desarrollar y difundir evaluaciones e intervenciones basadas en la evidencia que hayan resultado exitosas (Madriaza, 2009). Un aporte en este sentido es el libro editado por Berger y Lisboa (2009) que integra investigación y contenidos teóricos sobre programas de prevención en Chile y distintos países de Latinoamérica que permiten enfrentar los malos tratos de una manera integral.

En nuestro país, el Primer Estudio Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar (Gobierno de Chile, 2005) tuvo una representación nacional y encuestó a 14.761 alumnos desde séptimo a cuarto año de educación media de establecimientos educacionales de nivel socioeconómico bajo, medio y alto mediante un cuestionario auto-aplicado bajo la supervisión de un encuestador. La violencia en el ámbito escolar se definió en este estudio como un comportamiento ilegítimo que implica el uso y abuso de poder o la fuerza de una persona en contra de otra y/o sus bienes. Es un problema que se da en la interacción de los miembros de la comunidad escolar. Los objetivos de este estudio descriptivo fueron dimensionar los tipos de agresiones que ocurren en los establecimientos educacionales, caracterizar la agresión durante el último año en términos de quienes son los agresores, quienes los agredidos, el tipo de agresión que se ejerce y el lugar físico donde se produce, entre otras variables.

Del total de alumnos un 55,3% declara no haber sido agredido contra un 44,7% que declara que sí. Respecto a las "Agresiones según sexo", un 48,1% del total de hombres declara haber sido agredido contra un 41,6% en el caso de las

mujeres. El 38,3% del total de los estudiantes declaran haber sido agredidos(as) por un compañero, 11% por un profesor, 9,6% por un miembro de una banda, 4,2% asaltado dentro del establecimiento educacional, 3,7% agredido por un trabajador no docente y 2,9% ha sido agredido por el director(a) del colegio.

El “Tipo de agresión” que los alumnos declararon como más frecuente en los establecimientos educacionales fue el maltrato verbal- (un 42,6% de los alumnos señalaron haber sido agredidos de esta forma), seguidas de las agresiones físicas (29,7%), la discriminación (12,2%), las amenazas permanentes (7%), los atentados contra las propiedad (5,5%), las agresiones con armas (2%) y las agresiones sexuales (1%).

Los “Lugares” en donde los alumnos señalan que estas agresiones ocurren con mayor frecuencia son los lugares de deporte y recreación, las salas de clases, la salida del establecimiento, los pasillos y comedores y los baños.

De los alumnos que declaran haber sido “Víctimas de agresión”, 42,5% ha sido agredido verbalmente, 29,7% físicamente, 12% ha sido discriminado, 7,2% declara ser víctima de amenaza permanente, un 5,5% señala que se ha atentado contra su propiedad, un 2,1% señala que se lo ha agredido con armas y un 1% declara haber sido víctima de agresiones sexuales. Los hombres son agredidos con mayor frecuencia en todas las categorías, existiendo diferencias significativas con las mujeres en agresiones verbales y físicas.

Respecto a la pregunta “si te han agredido, ¿cómo has reaccionado?”, las respuestas de los alumnos de mayor a menor fue: se lo cuenta a algún amigo(a), insultar al compañero que agredió, responde con la misma agresión, pega, lo cuenta a su familia, contarlo a algún profesor, no hacer nada, llorar, otras reacciones y arrancar.

En promedio, un 10,7% de alumnos declara ser víctima de amenaza permanente y discriminación, encontrándose mayor proporción de alumnos víctimas en establecimientos municipales, luego en establecimientos particulares subvencionados y por último en establecimientos particulares pagados. Respecto a los alumnos que intimidan, un 9,9% de ellos se considera a sí mismo como “no agredido y agresor”; es decir “Intimidador” propiamente tal.

Del total, un 38,1% de los alumnos encuestados señalan haber agredido a algún compañero durante el año escolar en curso. Las agresiones según “Tipo” y “Sexo” son las siguientes: agresiones verbales, hombres 40,4%, mujeres 30,7% (diferencia estadísticamente significativa); agresiones físicas, hombres 32,1%, mujeres 12,8% (diferencia estadísticamente significativa); discriminación, hombres 9,9%, mujeres 7,3%; amenaza permanente, hombres 3,6%, mujeres 2%; agresión con armas, hombres 2,7%, mujeres 0,5%; atentador(a) contra la propiedad, hombres 2,2%, mujeres 0,6%; agresor(a) sexual, hombres 1,2%, mujeres 0,3%.

Las razones para agredir según los alumnos que declaran haberlo hecho son: por defenderme, 35,7%; por jugar, 15,3%; por razones personales, 13%; por una injusticia, 12,2%; por prestigio, 8,8%; por aceptación del grupo, 3,5%; Otra, 1,8%; Para robar, 1,8%.

Las diferencias entre las agresiones físicas en alumnos de establecimientos educacionales de NSE Alto y NSE Bajo son estadísticamente significativas. Existe mayor frecuencia de agresiones verbales en establecimientos educacionales de NSE Alto que en escuelas de NSE Medio y Bajo, pero estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Esta encuesta se replicó el año 2007. La muestra contó con 15.037 alumnos de establecimientos educacionales desde séptimo básico a cuarto año de educación media y tuvo una representación nacional, regional, por dependencia (establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados) y por curso.

Los estudiantes que señalan haber recibido agresiones el último año constituyen un 26,3% del total, lo que marca una disminución notable respecto de la encuesta nacional de violencia escolar realizada el año 2005.

En el “Tipo” de agresiones declaradas, las agresiones verbales alcanzaron un 22,2%, las agresiones físicas un 17,7%, la discriminación o rechazo un 13,5%, el hostigamiento o amenaza permanente un 11,1%, los atentados a la propiedad un 9,6%, las agresiones con armas un 4,3% y las agresiones sexuales un 3%.

Las “Reacciones frente a la agresión” no varían el orden encontrado en las respuestas dadas el año 2005 (“se lo cuentas a un amigo” 12,6%, “Lo/la insultas”

11,7%; “respondes con la misma agresión” 10,9%; “le pegas” 10,5%; “se lo cuentas a tu familia” 8,8%; “lo cuentas al profesor/a” 5,9%; “no haces nada” 4,6%; “lloras” 3%; “otra” 2,8%; “arrancas” 2,3”%).

La declaración de “Agresiones” realizadas por alumnos también disminuye desde un 38,1% en 2005 a un 31,2% en 2007. Un 24,9% declara haber agredido verbalmente, un 19% declara haber agredido físicamente, un 14,5% declara haber discriminado o rechazado a algún compañero(a), un 7,8% declara haber hostigado o amenazado de manera permanente a un compañero(a), un 3,9% ha agredido con armas, un 3,5% ha atentado contra la propiedad de algún compañero(a) y un 2,3 ha agredido sexualmente a otro/a.

Finalmente, la encuesta arrojó que un 10,7% del total de alumnos son estudiantes que se declaran víctimas de amenaza permanente y discriminación (Bullying): 12% de alumnos pertenecientes a la educación municipal se consideraron a sí mismos en esta categoría, mientras que los porcentajes de victimización en la educación particular subvencionada y particular pagada alcanzó un 9,8% y un 7,6%.

Frey (2009), Jefe de la Unidad de Información de la División de Seguridad Pública del Ministerio del Interior, organismo que estuvo a cargo de la aplicación de estas encuestas, realizó un análisis comparativo de los resultados obtenidos en ambos estudios. Señala como el hecho más llamativo la importante baja de la prevalencia de la agresión y victimización de los escolares evaluados entre ambas mediciones. Lo que explicaría esta baja es un cambio en la constitución de las agresiones, ya que las agresiones físicas y psicológicas, que son las más recurrentes, tienen una baja importante. Sin embargo, se triplican los atentados sexuales, se duplican los atentados contra la propiedad y sufren también un importante aumento la amenaza permanente, la discriminación y el rechazo. Se puede decir, entonces, que hay una baja en la violencia física y psicológica (más interactiva) y aumentan las “violencias más complejas” de tipo sexual y discriminación. Los cambios recién descritos se pueden vincular con las razones que dan los sujetos como respuesta a la violencia, ya que aquellas que tiene que ver con la idea de “acción –reacción” (que se liga con la violencia física y

psicológica) están en retroceso, mientras que aquellas que tienen que ver con la idea de estatus, integración al grupo y poder tienen un importante aumento.

A la fecha de realización de este trabajo, el gobierno de Chile ha señalado que pondrá urgencia al proyecto de ley sobre Maltrato Escolar que, entre otros puntos, impone a los colegios la obligación de informar a los padres en caso que su hijo sea víctima de maltrato, además de tener el deber de elaborar y hacer cumplir un reglamento interno sobre convivencia escolar, estableciéndose sanciones en el caso de maltrato escolar (Lavin, 2011).

C. Habilidades Sociales, Competencia Social y Comprensión interpersonal en la Escuela

Una parte importante de la vida de un niño(a) transcurre en la escuela y las experiencias que ahí viva contribuirán de manera significativa a determinar aspectos centrales para su desarrollo, tales como el concepto que se forme de sí mismo(a), su autoestima, modos de relación con otros, valores y estrategias que utilice para resolver conflictos (Milicic, Mena, López y Justiniano, 2008).

La posición que cada alumno ocupa con respecto a los otros configura la estructura, estratificación y/o jerarquía social presente en todos los grupos (Bueno, 1998, en Cerezo, 2001a). En este contexto, la adaptación del escolar al grupo depende, fundamentalmente, de las relaciones que el alumno sea capaz de mantener con sus compañeros y profesores. Cuando éstas se establecen adecuadamente proporcionan una fuente importante de apoyo emocional, pero, en ocasiones, estas relaciones no son adecuadas, como ocurre en el caso de los malos tratos, y la escuela se transforma en fuente de estrés e inadaptación, dejando de cumplir la función socializadora que le corresponde (Cerezo, 2001a).

Existe evidencia que indica que aquellos niños que presentan un déficit en su comportamiento social tienen mayor probabilidad de presentar otros problemas como dificultades en el aprendizaje o trastornos de conducta en la infancia y adolescencia. Por ejemplo, en el estudio realizado en Chile en que se adaptó el Cuestionario de Achenbach para detección de problemas conductuales en la edad escolar, los ítems relacionados con el área de habilidades sociales fueron los que más discriminaron entre la población de niños normales y la población clínica, lo que indica que en nuestro medio es válida la relación encontrada en otros países entre problemas en habilidades sociales e incidencia de otras patologías en niños de edad escolar (Montenegro, Bralic, Edwards, Izquierdo, Maltes, 1983).

Por otra parte, es frecuente encontrar en la literatura científica ejemplos respecto a que, comparados con niños impopulares, niños populares y que mantienen relaciones positivas con sus compañeros saben mejor cómo iniciar una amistad, se comunican con mejor efectividad, se integran a conversaciones de

grupo, conocen cuales son las normas y valores compartidos por sus pares, infieren y experimentan vicariamente estados afectivos de los demás, construyen metas interpersonales, monitorean su impacto social y enlazan sus habilidades sociales a las demandas de la situación (Asher y Renshaw, 1981; Gottman, Gonso y Rasmusen, 1975; Ladd y Oden, 1979; Marcus, 1980; Peery, 1979; Rubin, 1972 en Kurdek y Krile, 1982).

Al considerar lo anterior podemos entender las razones por las cuales se ha reconocido la necesidad de que el currículum escolar incluya el aprendizaje de conocimientos y habilidades para el establecimiento de relaciones interpersonales adecuadas, de la misma manera que se contemplan los objetivos que responden a contenidos académicos⁷. Esto con la meta final que los alumnos logren un mejor conocimiento del mundo social, en sus distintas manifestaciones, para que lo comprendan y sean capaces de adaptarse positivamente a éste, participando en él y modificándolo en la interacción (García Jiménez, García Pastor y Rodríguez, 1993)⁸.

Los psicólogos y otros profesionales han empleado a menudo los términos “habilidades sociales” y “competencia social” para describir esta capacidad. A pesar que existen desacuerdos respecto al modo en que deben ser definidos estos conceptos, parece ser universalmente aceptado que hay conductas específicas que permiten a una persona ser juzgada por otras en una tarea social particular como socialmente competente (McFall, 1982, en Fox y Boulton, 2005). Junto a este factor conductual, una de las asunciones principales que subyace el modelo que se utiliza en esta investigación es que la manera en la cuál uno razona sobre otras personas y sobre situaciones sociales es un determinante mayor de la propia conducta y ajuste social (Shantz, 1983, en Pellegrini, 1985).

Como veremos más adelante, la investigación científica ha demostrado que es probable la existencia de diferencias en las competencias sociales de los niños involucrados directamente en malos tratos y los niños no involucrados en estas

⁷ En Chile se publica el año 2002 la Política de Convivencia Escolar. La Convivencia Escolar se define como una dimensión transversal a todas las actividades y prácticas que se desarrollan en el establecimiento escolar que tienen incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de alumnos y alumnas. Esta política explicita un mínimo común de compromisos institucionales respecto a esta materia que deben cumplir las comunidades educativas del país.

⁸ Se plantea la necesidad de tener como objetivo el desarrollo de estas capacidades principalmente en casos en que los alumnos, jóvenes o niños, presenten algún tipo de problema de adaptación a la escuela (Sánchez, 2001)

conductas. En el presente capítulo se definen estos conceptos y se expone con detalle el modelo de Robert Selman respecto al desarrollo de Comprensión Interpersonal en niños y adolescentes. Esta capacidad de Comprensión Interpersonal es considerada una competencia social (Pellegrini, 1985) y permitirá poner a prueba la existencia de diferencias entre niños involucrados y no involucrados directamente en las conductas de malos tratos de acuerdo a su desarrollo en esta capacidad.

Habilidades Sociales y Competencia Social: definiciones

A pesar que para algunos autores los conceptos “habilidad social” y “competencia social” son equivalentes (Michelson, 1987; Blanco Abarca, 1983; en García, García y Gómez, 1993), para otros autores es posible diferenciar entre ambos. La diferencia reside en el hecho que las Habilidades Sociales son un conjunto de comportamientos, capacidades o destrezas sociales específicas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales o con adultos de forma efectiva, mientras que la competencia social presupone otros componentes complejos y globales no directamente observables (López, Iriarte y González, 2007). En este sentido, el concepto de habilidades sociales suele ser reservado para referirse al componente *conductual* de la competencia social. Esta última, por su parte, vendría a asimilarse a una estrategia o plan de acción intencional dirigido hacia el logro de unos objetivos o metas orientadas a la consecución del éxito en tareas sociales.

La Competencia Social, entonces, supone considerar tanto este componente conductual como los componentes cognitivos, afectivos y contextuales. Estas dimensiones se definen a continuación siguiendo a López et al (2004):

a) Variables conductuales

Algunos de los comportamientos que constituyen habilidades sociales son, entre otros, dar una negativa, pedir y conceder favores, ayudar, preguntar por qué,

defender los propios derechos y respetar los de los demás, iniciar, mantener y terminar conversaciones, interaccionar con personas de estatus diferentes y con el sexo opuesto. Estas habilidades sociales hacen referencia sobre todo a conductas y destrezas concretas, observables y operativas que pueden ser aprendidas. La enseñanza de las habilidades sociales pretende conseguir que se aprendan conductas que reemplacen a otras existentes menos adaptativas, que se aprendan conductas que con anterioridad no formaban parte del repertorio de la persona y que se perfeccionen habilidades ya existentes.

b) Variables cognitivas

La investigación también ha contribuido al estudio de variables sociocognitivas como componentes de las habilidades sociales y la competencia social. Entre ellas se encuentran las respuestas para la resolución de conflictos, la adopción de perspectiva del otro (*role taking*), las atribuciones, el autoconcepto y las expectativas. Desde este punto de vista, los niños que tienen dificultad para relacionarse con sus iguales emplean, para solucionar los conflictos, estrategias hostiles o pasivas que entorpecen la relación. También tienen dificultades para ponerse en el punto de vista de otras personas, para entender sus opiniones, sus sentimientos, para proponerse metas encaminadas a la formación y al mantenimiento de vínculos afectivos. Además, tienden a atribuir intenciones hostiles, tienen un menor autoconcepto y esperan resultados positivos mediante la actuación violenta.

c) Variables afectivas

Se ha considerado también la importancia de las emociones a la hora de comunicarse y desarrollar habilidades sociales. En este sentido se han estudiado variables como la expresión, comprensión y regulación afectiva, variables temperamentales como la frecuencia, intensidad y estabilidad o inestabilidad emocional y la empatía. En este sentido se señala que los niños que son capaces de reconocer sus propias emociones y las de los demás, de expresarlas

adecuadamente, de regularlas y de ser empáticos, suelen mantener relaciones sociales más positivas, suelen ser menos agresivos y más prosociales.

d) Variables contextuales

La competencia social supone la capacidad de percibir e interpretar las situaciones sociales y las características de los contextos y de las personas con las que se va a interactuar, con el fin de poner en práctica las distintas habilidades y estrategias que favorezcan la aceptación e inclusión en dichas redes sociales. En este sentido, es fundamental la influencia de los diversos agentes de socialización que conviven con el niño: los padres y hermanos, los profesores, los pares y los medios de comunicación en el conjunto de características de la cultura en la que todos ellos están inmersos. Son las personas significativas para el niño las que juzgan si su comportamiento es competente o no y estos juicios pueden variar según los dominios o tareas y pueden ser distintos de unos contextos culturales a otros.

Desarrollo de la capacidad de Comprensión Interpersonal: el modelo de Robert Selman y su aplicación en contextos clínicos y educativos

El modelo de desarrollo de Comprensión Interpersonal de Robert Selman (1980) describe la manera que los niños organizan la realidad social y los cambios en el desarrollo de la comprensión social a través de los cuales los niños progresan a medida que crecen. Ha tenido implicancias claves en la investigación del área socioemocional, en la evaluación e intervención clínica con niños que presentan déficits y desvíos en su desarrollo social y, óptimamente, en la prevención de tales problemas en el campo educativo (Eyzaguirre et al, 1990). La exposición de los conceptos y procedimientos que lo constituyen es un aspecto fundamental de la presente investigación ya que se aplicó la “Evaluación de Comprensión Interpersonal” a los alumnos que componen la muestra con el objetivo de conocer el modo en que organizan su conocimiento sobre aspectos de

sí-mismos y de sus relaciones sociales, para contrastar posteriormente la relación entre esta capacidad y la participación en conductas de malos tratos.

Este modelo describe los cambios cualitativos en las concepciones sociales de niños y adolescentes, se inscribe dentro del enfoque Cognitivo-Constructivista en psicología y tiene sus antecedentes teóricos, entre otros, en el trabajo de Jean Piaget (1932[1971], 1954[2005]), Lawrence Kohlberg (1976, en Turiel, Enesco y Linaza, 1989) y George Herbert Mead (1934[1993]). Para caracterizar estos antecedentes se presentan brevemente las principales ideas que estos autores aportan al respecto.

Para Piaget (1954[2005]) los aspectos cognitivos y afectivos son profundamente inseparables. Parte del supuesto básico de que afecto y cognición no se dan separados en la realidad, sino que se diferencian a efectos puramente didácticos o de metodología de la investigación. En su libro “Inteligencia y Afectividad”, compara los estadios del desarrollo cognitivo con los sistemas afectivos que son contemporáneos en cuanto a su desarrollo: en paralelo al desarrollo de la inteligencia sensoriomotora (no socializada) y de la inteligencia verbal (preoperatoria, de operaciones concretas y abstracta-formal) Piaget define y describe el desarrollo paralelo de los sentimientos intraindividuales (dispositivos hereditarios, afectos perceptivos, regulaciones elementales) y de los sentimientos inter-individuales (afectos intuitivos, afectos normativos –voluntad y sentimientos morales autónomos- y sentimientos ideales a través de los cuales se constituirá la personalidad). Junto a esta concepción indisociable de cognición y afecto en la conducta de las personas, la definición de la secuencia de desarrollo de Comprensión Interpersonal elaborada por Selman también es fruto de la tradición piagetana (Eyzaguirre et al, 1990) ya que define una serie de etapas que implican diferencias en los modos de pensar o de resolver problemas. Estos modos de pensar forman una secuencia invariante en el desarrollo del individuo y constituyen una totalidad estructurada –una respuesta típica de una etapa frente a una tarea dada, representa una organización subyacente del pensamiento y no sólo una respuesta específica determinada por el conocimiento o familiarización con la tarea o tareas similares-. Así, las etapas de desarrollo de la Comprensión

Interpersonal se conciben como integraciones jerárquicas –es decir, forman una sucesión de estructuras crecientemente diferenciadas e integradas-, del mismo modo en que Piaget concibió el desarrollo de las estructuras cognitivas y lógicas en los niños.

Ligado a esto, los estadios de desarrollo de Toma de Perspectiva Social y Comprensión Interpersonal definidos y validados por Selman (1980) están estrechamente ligados al modelo de desarrollo del razonamiento moral elaborado por Lawrence Kohlberg (1976, en Turiel et al, 1989), de quien el primero fue discípulo. Kohlberg señala que el logro de los distintos niveles de desarrollo cognitivo y de Toma de Perspectiva Social están íntimamente relacionados con los estadios morales ya que la capacidad de toma de perspectiva social y adopción de roles constituye un paso necesario para lograr formular un juicio o prescripción respecto a lo que está bien o mal (juicio moral). Es decir, para que el niño(a) comprenda lo que es correcto o justo, es necesario que haya alcanzado el nivel requerido de la adopción de roles o toma de perspectiva. En este sentido, el nivel de adopción de roles constituye un puente entre el nivel lógico o cognitivo y el nivel moral. Selman (1980) señala que la evidencia sugiere que “se puede definir una secuencia ontogenética de niveles de toma de perspectiva social los cuales se parecen estructuralmente a los estadios morales definidos por Kohlberg” (p. 36).

El modelo de desarrollo de la Comprensión Interpersonal está también influenciado fuertemente por el postulado de G. H. Mead (1934[1993]) de que la capacidad humana de coordinar roles es la fuente de un sentido de sí-mismo y el núcleo de la inteligencia social. Para Mead, ponerse uno mismo en el lugar del otro y la consideración subsecuente de las propias acciones desde esa posición alternativa es la operación que permite el reconocimiento de la existencia del sí-mismo. En este sentido, el niño(a) en crecimiento, actuando como sujeto, construye un modelo de la coordinación entre su perspectiva y la de sus personas significativas y deviene un objeto para sí-mismo cuando toma las actitudes (perspectivas) de otros individuos hacia sí-mismo dentro de un escenario organizado de relaciones sociales: “la persona a que me he estado refiriendo surge cuando la conversación de gestos es incorporada a la conducta de la forma

individual. Cuando esta conversación de gestos pueda ser incorporada a la conducta del individuo, de modo que la actitud de las otras formas pueda afectar al organismo, y de modo que el organismo puede replicar con su gesto correspondiente y de tal manera provocar la actitud del otro en su propio proceso, entonces nace una persona” (p. 195).

Como señalábamos anteriormente, este modelo organiza las etapas en una secuencia invariante: es lógicamente imposible desde el punto de vista de esta teoría del desarrollo que un niño construya o llegue a una orientación psicológica de reciprocidad y posteriormente desarrolle una orientación exclusivamente unilateral hacia los otros, por ejemplo. Cada etapa de comprensión interpersonal representa también una totalidad estructurada. Es decir, existe una lógica subyacente que caracteriza el pensamiento respecto a una amplia variedad de procesos sociales. En el modelo de Selman, la capacidad de Toma de Perspectiva Social, entendida como la habilidad para coordinar perspectivas sociales, constituye un esquema de cognición social que da orden y forma a las concepciones y conocimientos que los niños y adolescentes tienen acerca de relaciones de amistad, con el grupo de pares y entre padres e hijos; es decir, los niveles de Toma de Perspectiva constituyen una herramienta analítica para categorizar diferencias y cambios en las concepciones interpersonales y sociales de los niños. La relación entre Toma de Perspectiva Social y Comprensión Interpersonal, entonces, puede entenderse como un sistema de retroalimentación en el que la experiencia interpersonal estimula la Comprensión Interpersonal, la que a su vez estimula y es estimulada por la reestructuración de la capacidad de Toma de Perspectiva (Selman, 1979, en Eyzaguirre et al, 1990)⁹.

La emergencia y desarrollo de estas capacidades son parte de la conducta e interactividad coordinada de los infantes, niños, adolescentes y adultos con los

⁹ Analizando los protocolos de respuesta a dilemas morales de cientos de niños y adolescentes, Selman (1980) y sus colaboradores identificaron 5 niveles (0 a 4) de toma de perspectiva social. Tres estudios posteriores de validación otorgaron fuerte apoyo empírico a la definición de estos niveles. Sin embargo, debido que cualquier tarea de tipo cognitivo-social tiene un límite de dificultad, puede fallar en desafiar a los sujetos para que utilicen sus niveles más altos de perspectiva social. Además, en estos estudios las respuestas generadas en las tareas diseñadas para evaluar los niveles de toma de perspectiva social estuvieron intervenidas por otras funciones o procesos sociocognitivos (actitudes o percepciones sociales, por ejemplo). El riesgo era, entonces, que mientras mayores los esfuerzos para lograr una medida “pura” de la toma de perspectiva social, más probable la influencia de otras funciones sociocognitivas, lo que disminuía la validez ecológica para comprender el rol del desarrollo sociocognitivo en la conducta social en el mundo real. Consciente de los límites que estos factores imponían a la construcción de su modelo, Selman recapituló y usó los niveles de toma de perspectiva como herramientas de análisis para describir los patrones de desarrollo en áreas relevantes del razonamiento reflexivo interpersonal. Esto lo llevó posteriormente a poder establecer y validar las etapas de desarrollo de Comprensión Interpersonal.

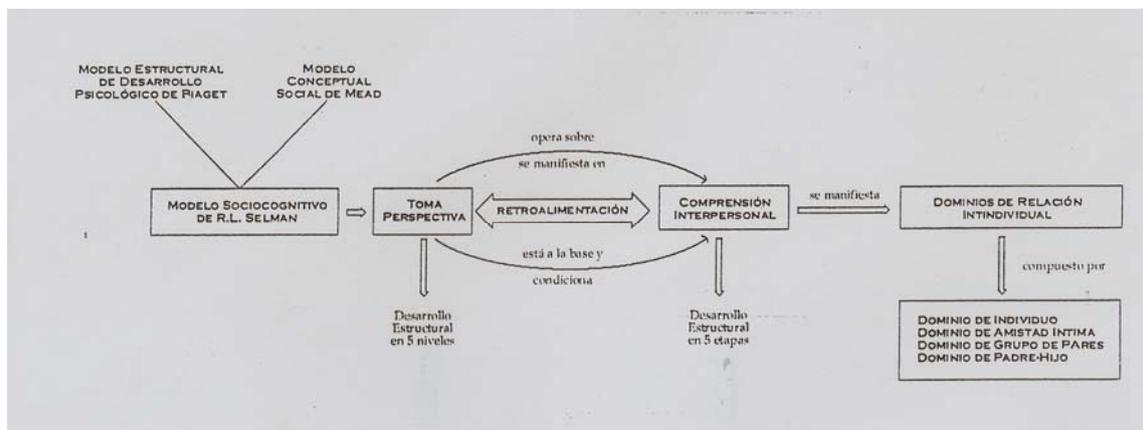
objetos y otros sujetos en el mundo biofísico y sociocultural. Así, la Toma de Perspectiva y Comprensión Interpersonal son modos situados, corporizados y dinámicos de ser y comportarnos nosotros mismos con los otros y los objetos. A medida que interactuamos, nuestras perspectivas están cambiando constantemente, formándose y transformándose en la interacción con las actividades y perspectivas de los demás: es dentro de la interacción y coordinación en curso que el proceso generativo de nuestras vidas psicológicas está localizado (Martin, Sokol y Elfers, 2008).

El desarrollo de la Comprensión Interpersonal implica una reestructuración en la manera que un sujeto ve las relaciones sociales y no la simple adición cuantitativa de nueva información social. Por ejemplo, comprender que el valor de la amistad está basado en parte en la similitud de los intereses psicológicos (orientación recíproca) representa un cambio cualitativo desde el concepto previo de amistad donde la orientación de valor está basada en el atractivo de las posesiones materiales del potencial amigo o amiga (orientación física-material). En este sentido, avanzar desde una etapa a otra y adquirir nuevos conocimientos no implica sustituir unas representaciones por otras, sino que multiplicar las perspectivas o actitudes epistémicas con respecto a los objetos y a sí mismo, reintegrándolas en una teoría que redescriba las relaciones existentes entre esos componentes en un nuevo nivel (Pozo, 2006).

Para investigar el desarrollo de la Comprensión Interpersonal, Selman (1980) estableció cuatro áreas de estudio o dominios que se derivan del conjunto de relaciones interpersonales e intrapersonales y que fueron validadas empíricamente: dominio del concepto de individuo o persona; dominio del concepto de amistad íntima; dominio del concepto de grupo de pares y dominio del concepto de relaciones padre-hijo. El proceso de elaboración de estas áreas y sus correspondientes etapas consistió primero en reunir un compendio de conceptos, de éstos se seleccionaron aquellos que pudieran ser fácilmente categorizados de acuerdo a algún sistema de desarrollo cognitivo o estructural. Posteriormente se realizó una colección formal de datos a través de entrevistas a un amplio número de sujetos, se desarrolló el análisis descriptivo de los temas y se elaboraron los

manuales de conceptos interpersonales para cada dominio y sus cinco niveles correspondientes.

Figura 1: Cuadro explicativo del modelo teórico de Selman (Salamanca, 2003).



En Chile se adaptaron los dos primeros dominios de esta evaluación: Individuo y Amistad íntima, que se describen con detalle a continuación, incluyendo ejemplos de los cambios y progresión de las etapas en cada uno de ellos, debido a la importancia que este modelo tiene para el análisis posterior de los datos y resultados¹⁰.

En la “Evaluación de Comprensión Interpersonal de Robert Selman”, el Dominio “Individuo o Persona” se refiere a como evoluciona el concepto de “persona” en los sujetos, quienes van diferenciando y articulando progresivamente aspectos físicos y psicológicos, hasta lograr una síntesis acerca de la complejidad de la naturaleza humana (Damon y Hart, 1982, en Eyzaguirre et al, 1990).

Cada una de las etapas referentes al desarrollo de la noción de “Individuo o Persona” se considera en relación a los siguientes temas o procesos: 1. Conceptos sobre Subjetividad; 2. Conceptos sobre Conciencia de Sí-mismo; 3. Conceptos sobre Personalidad; 4. Conceptos sobre Cambio de Personalidad. Se describen a continuación las principales características del desarrollo de la noción de “Individuo” o “Persona” para cada uno de estos temas (Eyzaguirre et al., 1990):

¹⁰ El procedimiento para definir cuantitativamente la capacidad de Comprensión Interpersonal se detalla en el Capítulo V: Método.

Etapa 0: Persona como entidad física: Existe confusión en la relación entre la experiencia física y la psicológica. Los estados subjetivos son confundidos con estados físicos. En esta etapa, el niño(a) posee un concepto incipiente de conciencia de sí mismo, verbalizando una noción física. El concepto de personalidad que el niño(a) posee se basa en la descripción de la apariencia física manifiesta y el cambio de personalidad es identificado con el crecimiento físico. Aún no hay reconocimiento de los cambios internos o de los factores que pueden conducir a un cambio psicológico. Se carece aún de la capacidad socio-cognitiva de ver la relación entre las razones del otro y sus conductas. El niño(a) en el estadio 0 no recurre en ningún momento a una explicación de la acción en un nivel psicológico como, por ejemplo, el de las intenciones. El estado psicológico se “descifra” simplemente gracias al comportamiento evidente.

Etapa 1: Persona como sujeto intencional: el niño(a) es capaz de diferenciar los fenómenos físicos de los psicológicos. Los pensamientos son considerados como subyacentes a las acciones y se piensa que la conducta es motivada por ellos. El niño(a) comprende que distintas personas pueden tener reacciones diferentes frente a eventos similares y que una misma persona puede tener distintos sentimientos hacia distintos objetos. Sin embargo, continúa la dificultad para comprender que una persona pueda tener pensamientos o sentimientos opuestos hacia una misma situación social, en forma simultánea. Es decir, al juzgar las acciones de otras personas, el niño aún no puede mantener su propia perspectiva y, simultáneamente, ponerse en el lugar del otro, así como tampoco puede juzgar sus propias acciones desde la perspectiva de otras personas. En relación a la conciencia de sí-mismo, aunque el niño(a) se da cuenta de que los motivos internos subyacen a la conducta, en general, piensa que esta última es la expresión literal de la subjetividad de las personas.

El niño en esta etapa no tiene un concepto claro respecto al engaño; sabe que las personas pueden distorsionar intencionadamente los hechos, pero aún le cuesta comprender que las personas puedan distorsionar sus sentimientos.

El concepto de personalidad que tiene el niño(a) en esta etapa se basa en las habilidades y destrezas de las personas. Se conceptualiza como el ser capaz de hacer las cosas mejor que otros. El cambio de personalidad se concibe como un progreso en las habilidades y destrezas debido a la edad.

Etapa 2: Persona como Sí mismo capaz de introspección: el niño(a) toma conciencia de que su propia perspectiva acerca de los otros debe considerar la perspectiva que ellos tienen sobre él. Es decir, hay conciencia de que los otros pueden tomar en cuenta los pensamientos propios y de que el niño(a), además, es capaz de considerar u observar su propia realidad subjetiva desde el punto de vista de otro. Se da cuenta de que también los demás pueden ponerse en su lugar, con lo cual es capaz de anticipar las reacciones ajenas frente a sus propios objetivos o motivos. Sin embargo, no puede todavía reflexionar simultánea o recíprocamente sobre estos aspectos, sino que está limitado a pensar secuencialmente sobre cada uno de ellos (sin considerar la interacción desde la perspectiva de un tercero).

En esta etapa el niño(a) tiene una concepción dualista de las personas; un sí-mismo interno y uno externo. Se da cuenta que la gente puede presentar una cierta apariencia externa (máscara), que puede o no reflejar su realidad subjetiva interna. Comprende también que los pensamientos o motivos pueden entrar en conflicto y percibe que las personas pueden hacer o decir cosas que no creen. Es decir, es posible engañar a otros. Una limitación de esta etapa es que el niño(a) piensa que tiene libre acceso a su conciencia. Por lo tanto, si no sabe algo sobre sus actitudes o sentimientos es porque lo olvidó o porque no le está prestando la debida atención a sus procesos internos. No es posible engañarse a uno mismo.

El concepto de personalidad se basa en sentimientos y estados de ánimo más que en acciones. Las personas son descritas en términos de cómo se sienten frente a situaciones o hechos sociales específicos. De esta forma, las personas pueden tener varias personalidades al igual que tienen diferentes sentimientos frente a cosas distintas. La personalidad se analoga a los hábitos (modos específicos de actuar).

Un cambio de personalidad se logra en esta etapa gracias al esfuerzo y a la introspección. Se trata de reflexionar sobre los propios sentimientos o motivos y tratar de hacer un esfuerzo por cambiar.

Etapa 3: Persona como Personalidad Estable: La característica fundamental del estadio 3 es esta consciencia de que cada uno de los participantes de una situación diádica tiene en cuenta el proceso propio y ajeno de reflexión. Además, en esta etapa el niño(a) o adolescente logra la capacidad de tomar la perspectiva de tercera persona en que el individuo es capaz de reflexionar sobre su propia subjetividad. Esta habilidad para observar y reflexionar sobre la coherencia interna de la vida subjetiva conduce a que el niño tenga la idea de “rasgo psicológico” (organización de actitudes internas subjetivas) y que reconozca estados motivacionales ambivalentes. Sin embargo, se tienden a sobregeneralizar los rasgos simples, considerándolos como características psicológicas esenciales de la persona. Otra limitación de esta etapa es que la subjetividad de la persona se da en un solo plano, el del darse cuenta conciente y aún no se concibe la posibilidad de considerar aspectos psicológicos que no están disponibles a la conciencia.

La personalidad es conceptualizada como un conjunto predecible de rasgos de carácter y se la considera como relativamente estable e inmodificable. Respecto al cambio de personalidad, se reconoce la diferencia cualitativa entre cambiar la personalidad y cambiar los hábitos. Esto último es percibido como un proceso relativamente fácil, sin embargo, el cambio de personalidad es considerado difícil, pues requiere de una reorganización básica de la misma.

Etapa 4: Persona como un Sistema Complejo: en esta etapa, la capacidad de adopción de perspectivas pasa del nivel de las situaciones diádicas al del sistema social general, lo que implica una perspectiva social o del grupo.

El joven reconoce que los sentimientos opuestos hacia un objeto o situación pueden estar integrados psicológicamente, formando emociones cualitativamente diferentes. En relación a la conciencia de sí mismo, el adolescente es capaz de coordinar los dos elementos surgidos en la etapa anterior. Primero, la conciencia de que el sujeto es capaz de examinar sus propias motivaciones y conductas; y

segundo, la conciencia de que existen aspectos de la propia conducta que la persona no controla o de los cuales no tiene conciencia. Se permite así el reconocimiento de una nueva instancia psíquica: el inconsciente.

La personalidad en esta etapa, es vista como un sistema integrado de diversos rasgos, valores y creencias. Esta tendencia a integrar distintas facetas de la personalidad tiene implicancias en el concepto de cambio de personalidad, ya que se reconoce que este puede ocurrir en distintos niveles: superficial (conductas específicas); cambio de rasgos o cambios en el núcleo profundo de la personalidad.

En la Evaluación de Comprensión Interpersonal de Robert Selman el Dominio "Amistad Íntima" se refiere a cómo el niño(a) va diferenciando e integrando progresivamente sus sentimientos de dependencia e independencia hacia sus amigos, hasta lograr una síntesis en un nuevo concepto de amistad, basado en la interdependencia. De este modo, la conceptualización de la relación de amistad evoluciona desde el amigo como un compañero de juegos, pasando por el concepto de amigo íntimo que es casi como propiedad privada, hasta un concepto de amistad más maduro y de mayor complejidad. Esto último implica, por un lado, aceptar la necesidad del otro de establecer relaciones con los demás y, por otro lado, significa confiar en el otro, apoyarse en él/ella a través de la identificación (Selman y Selman, 1979, en Eyzaguirre et al, 1990). El análisis del concepto de amistad que tiene un niño o una niña puede dar índices acerca de cómo establece este tipo de relaciones y cómo soluciona sus conflictos.

Se describirán brevemente las etapas de Comprensión Interpersonal respecto a las relaciones de Amistad. Cada una de ellas será considerada en relación a los siguientes temas o procesos interpersonales: 1. Formación de la Amistad; 2. Cercanía e Intimidad; 3. Confianza y Reciprocidad; 4. Exclusión y Celos; 5. Resolución de Conflictos; 6. Factores que precipitan el término de la amistad (Eyzaguirre et al, 1990).

Etapa 0: Amistad Íntima: interacción física momentánea: el pensamiento del niño(a) en esta etapa se caracteriza por la dificultad para definir la amistad como

algo más que una interacción momentánea o repetida entre dos personas que juegan juntas. Las cualidades que se buscan en una persona para formar una buena amistad se basan en atributos como cercanía física y actividades comunes. Esta orientación física también incluye las concepciones de intimidad y confianza, y se evidencia también en los temas de celos e inclusión-exclusión, ya que estos no se conciben en términos interaccionales (en el sentido de preocuparse por la pérdida del afecto o la atención) sino que se relacionan con pérdida de juguetes o espacio físico de juego. Las estrategias para resolver conflictos entre dos compañeros de juego se basan en la fuerza física o en evitar enfrentar la situación problema. Finalmente, las peleas o cualidades físicas son percibidas como la causa y la justificación de la separación de los compañeros.

Etapa 1: Amistad Íntima: Apoyo Unilateral: en esta etapa se reconoce que los fenómenos psicológicos internos influyen en la conducta social de las personas. Sin embargo, los niños(as) aún no son capaces de comprender, claramente, la relación recíproca entre los distintos puntos de vista de dos personas y sus concepciones interpersonales tienden a ser unilaterales, es decir, focalizadas en una persona a la vez (en esta etapa un amigo-a- es considerado importante cuando realiza las actividades específicas que el otro desea, por ejemplo). La intimidad y cercanía en una amistad se basan en algo más que en simples credenciales demográficas, sino que son clasificadas de acuerdo al grado de armonía del amigo respecto a los propios intereses (un amigo íntimo es aquél que sabe cuál es el juego que más me gusta, por ejemplo). Esta concepción unilateral también se aplica al tema de la Confianza, Exclusión, Resolución de Conflictos y Término de la Amistad.

Etapa 2: Las Amistades Íntimas como Cooperación Equitativa: en esta etapa la concepción subyacente de amistad se centra en una coordinación recíproca de perspectivas. Es decir, se toma conciencia de una necesidad de coordinar las mentes. Sin embargo, esta necesidad implica reunir las perspectivas en relación a hechos o temas específicos, y no en respecto al sistema básico sobre el cual se estructura la relación. Las amistades son consideradas importantes en la etapa 2 no sólo debido a que la persona quiere que otros

realicen cosas para él, sino porque necesita compañía, necesita sentirse querida. En esta etapa, la intimidad y el compartir son realmente más recíprocos que en las etapas 0 y 1; cada parte investiga lo que al otro(a) le gusta hacer, pero esa noción de amistad sigue orientándose hacia los beneficios para uno mismo; no se cuenta aún con la capacidad consolidada de tomar perspectiva desde el punto de vista de la relación entre ambos.

En los conceptos de celos e inclusión, se ven las mismas preocupaciones interpersonales que se observan en la necesidad de tener amigos para acompañarse y sentirse querido; es decir, se reconoce el hecho de poder sentirse mal porque un amigo prefiere a otro para pasar el tiempo y la sensación de haber sido excluido o despreciado. Los conflictos son claramente percibidos como “entre las partes”, por lo que las soluciones generadas deben ser satisfactorias para cada participante (la intención subyacente debe concordar con el deseo expresado de querer resolver el conflicto). No basta, para resolver un conflicto el negar un acto o retractarse (Etapa 1). Una limitación importante del razonamiento de etapa 2 es la dificultad para percibir la amistad como un sistema que puede trascender los conflictos inmediatos (cuando las díadas están en desacuerdo, dejan de ser “amigos”, pero estas amistades se reestablecen rápidamente cuando los conflictos son perdonados u olvidados).

Etapa 3: La Amistad Íntima; Compartir la Intimidad Mutua: En esta etapa, la persona puede abstraerse y percibir la relación de amistad como un sistema estable en funcionamiento. Esto conduce a un cambio en la orientación general: desde la amistad como cooperación recíproca con otro en función de los propios intereses (Etapa 2) hacia la amistad como colaboración para compartir y satisfacer los intereses mutuos. El sentimiento de “ser un grupo de a dos” es muy intenso en las concepciones de amistad de esta etapa.

Las relaciones íntimas son percibidas desde una perspectiva particularmente posesiva, ya que se reconoce la cantidad de esfuerzo y de interés involucrado en la formación de amistad íntima. Finalmente, en esta etapa, los sujetos diferencian más claramente entre los conflictos que son de menor importancia, que ayudan a mejorar la relación, y los conflictos que amenazan los

cimientos de la relación misma. Estos últimos son aquellos que usualmente rompen los vínculos de confianza, establecidos durante un largo período de tiempo.

Etapa 4: Amistad Íntima: Interdependencia Mutua: los sujetos perciben a las personas como teniendo necesidades complejas y a veces conflictivas, las que pueden ser satisfechas por un tipo diferente de relación (relación de intimidad, de negocios, entre “conocidos”, etc.). La relación de Amistad Íntima ideal es visualizada en la etapa 4 como un proceso de formación y transformación constante (como sistemas relacionales abiertos dispuestos al cambio, con flexibilidad y crecimiento). La función de la amistad en esta etapa es proporcionar al sí-mismo un sentido de identidad personal, ya que los sujetos están concientes de que uno tiende a definirse en términos de las compañías que tiene. La confianza en la amistad consiste en reconocer las necesidades de dependencia e independencia y la amistad íntima incluye una función única y cualitativamente distinta: atender las necesidades psíquicas más profundas de cada uno.

Los celos también son considerados como una admiración de la habilidad de otras personas para entablar relaciones y hacerlas crecer. Existe un menor sentimiento de posesividad que en la etapa 3 y un mayor sentimiento de admiración respecto a la posibilidad de tener relaciones significativas.

En esta etapa, el sujeto hace distinción entre conflictos interpersonales e intrapsíquicos. Está conciente de que los problemas intrapsíquicos (“problemas con la autoridad”, por ejemplo), pueden afectar a las relaciones interpersonales. Los conflictos se resuelven mediante intentos mutuos de reflexión y cambio conductual. Una nueva concepción de los factores que causan el término de la amistad considera la posibilidad de que la gente “crezca fuera de la relación”, es decir, a medida que la gente se desarrolla cambian sus intereses, y eso la llevará a la negociación de antiguas amistades y a la formación de otras nuevas.

Distintas investigaciones han corroborado los descubrimientos de Selman respecto a la sucesión y significativo incremento de estas etapas a lo largo del desarrollo, junto al hecho que los niños que tienen un estatus favorecido entre sus

compañeros presentan mayores niveles de Comprensión Interpersonal –sobre todo en el caso de los los alumnos de mayor edad, dado que los conceptos de amistad de los niños mayores, por ejemplo de 13 años versus 9 años, están más psicológicamente basados- (Kurdek y Krile, 1982). Esto mismos autores, en relación a los efectos del sexo en los niveles de Comprensión Interpersonal durante la edad escolar, encontraron diferencias significativas a favor de las mujeres en la muestra de alumnos entre 9 y 14 años¹¹. También se ha encontrado una relación consistente entre un desarrollo adecuado de Comprensión Interpersonal e indicadores positivos de ajuste social -relaciones favorables con los pares, cooperativismo y éxito académico- , junto con relaciones consistentes entre baja capacidad de Comprensión Interpersonal e indicadores de incompetencia -reputación entre los pares de ser disruptivo o aislado(a), ser señalado por los profesores como disruptivo, comprensión pobre y ansiedad- (Pellegrini, 1985). En este mismo sentido, Fitzgerald y White (2003) encontraron que la Comprensión Interpersonal, evaluada a partir de la entrevista desarrollada por Selman, estaba negativamente relacionada con la agresión y positivamente relacionada con conductas prosociales.

La evaluación del desarrollo de la Comprensión Interpersonal requiere también aclarar la relación existente entre juicio y acción. En este sentido, el enfoque planteado por Selman (1980) no predice acciones o conductas específicas sino que describe la forma general de pensamiento que subyace a los juicios que emiten los niños y adolescentes sobre temas particulares como la amistad. En este sentido no explican las causas de la conducta, sino que permiten organizarla y describirla. Sin embargo, distintas investigaciones (Turiel et al, 1989) han encontrado que, aunque la correspondencia entre juicio y acción es siempre compleja, un juicio más evolucionado puede llevar a una conducta social más

¹¹ Respecto a los efectos del sexo en la capacidad para razonar sobre problemas sociomorales y considerando la influencia que tiene en el modelo de Selman la teoría de los estadios del desarrollo moral elaborados por Kohlberg, cabe señalar que Carol Gilligan (1982, en Pérez-Delgado y García Ros, 1991) hace una crítica a los supuestos de universalidad del sistema de Kohlberg argumentando que la construcción de la teoría moral exclusivamente sobre el concepto de justicia (dejando de lado conceptos de “responsabilidad” o “del cuidado” como focos del juicio moral) introduce un sesgo en perjuicio del pensamiento moral de las mujeres, que consiste en que éstas consiguen puntuaciones inferiores en los estadios más avanzados del razonamiento moral. Sin embargo, los resultados de estudios realizados por los autores citados arriba en una muestra de 1011 sujetos entre 12 y 64 años demuestran una diferencia estadísticamente significativa para las mujeres, quienes alcanzaron una puntuación superior, principalmente en los estadios de razonamiento moral postconvencional.

coherente y a unos sentimientos más realistas respecto al propio yo. En esta dirección, Selman (1990) ha investigado el paso desde los juicios de Comprensión Interpersonal hacia las acciones interpersonales concretas. Para ello ha desarrollado la noción de “estrategias de negociación interpersonal”; herramientas de análisis para comprender el balance entre el poder y el control entre niños y adolescentes en sus interacciones cotidianas. El estudio de estos procesos de regulación interpersonal a través de las estrategias de negociación interpersonal tiene un enfoque hermenéutico, dando mayor énfasis a los significados dentro de un contexto social determinado. Las estrategias de negociación interpersonal son un modo de analizar las interacciones sociales y permiten balancear necesidades y sentimientos de desequilibrio personales e interpersonales en las interacciones en curso.

El enfoque social-relacional de toma de perspectiva presentado aquí ha adquirido renovada atención a partir de trabajos respecto al desarrollo de la agencia y autoconciencia durante la ontogénesis (Gillespie, 2005, 2006; Hobson, 2002; Martin, 2005, 2006; Russell, 1996, en Martin, Sokol y Elfers, 2008). Estos y otros autores (Youniss, 2008) vuelven a poner en primer plano la coordinación social y psicológica de perspectivas como el motor que conduce nuestras formas más básicas de experiencia sociotemporal en el mundo y reinterpretan y extienden el trabajo de Selman proponiendo dos niveles de desarrollo que describen la emergencia de formas prereflexivas de coordinación y posicionamiento social que anteceden y fundamentan los niveles de toma de perspectiva recién enunciados. Junto a lo anterior, elaboran la posibilidad teórica de extender las etapas de desarrollo de esta capacidad a la adultez y ver las maneras en que la coordinación de perspectivas influye la construcción de identidades personales en relación con la comunidad y/o respecto a compromisos ideológicos.

Por último, la Evaluación de Comprensión interpersonal es una prueba adaptada a la realidad chilena que se ha utilizado en diversas investigaciones respecto al desarrollo de Toma de Perspectiva Social, Comprensión Interpersonal y Desarrollo Moral en alumnos de educación básica y media (Vigneaux, 1990; Halcartegaray, 1991; Mallouhi y Yáñez, 1995; Peña y Varela, 1999; Torres, 1999;

Dastres y Hasbún, 2000; Ahumada y Molina, 2000; Madariaga, 2000; Pérez y Rojas, 2000; en Salamanca, 2003), razón por la cual resulta pertinente la aplicación de este instrumento en nuestro medio.

Cuadro 2: Revisión y extensión del modelo de Selman (Martin et al, 2008)

INTERACTIVIDAD PREREFLEXIVA

Repetición y resistencia perceptual/experiencial:

– Los infantes comienzan a coordinarse con el mundo a través de la repetición de secuencias de actividad y reorientándose hacia objetos previamente experimentados; por ejemplo, moviendo repetidamente objetos que están conectados a un móvil o removiendo y reinsertando el chupete en su boca.

Posibilidades de Posición:

– Los infantes toman y cambian diferentes posiciones, juegos y rutinas interactivas comunes; por ejemplo, recibiendo y devolviendo una pelota o alternando posiciones en el juego de escondidas.

INTERSUBJETIVIDAD REFLEXIVA

Egocéntrico 0: indiferenciado, egocéntrico. El niño interactúa con otros como individuo distinto, pero las propias acciones y orientaciones predominan en los intercambios; por ejemplo enganchándose en conversaciones y acciones “monológicas” no ajustadas a la posición que juega su compañero en el diálogo o intercambio.

Diferenciación Yo/otro 1: diferenciado, subjetivo. El niño coordina con otros como individuos que mantienen diferentes orientaciones, intereses y comprensión; por ejemplo tratando de convencer a otros de las ventajas de jugar de determinada manera sobre otra usando formas muy básicas de negociación, principalmente unilaterales.

Reciprocidad en segunda persona 2: auto-reflexivo, recíproco. El niño interactúa con otros intersubjetiva e interactivamente, como individuo con perspectiva psicológica de sí mismo y del otros; por ejemplo, el niño despliega negociaciones y coordinaciones interactivas que incluyen las reacciones y comprensión respecto a como es visto por los otros, incluyendo las disculpas por haber ofendido.

Coordinación en tercera persona 3: mutualidad, coordinación. El niño o adolescente coordina las acciones propias y de los demás a nivel de acción e intersubjetividad dentro de una perspectiva de tercera persona; por ejemplo, el niño apela a las reglas de un juego para resolver una disputa que surge en el curso de un juego con otros.

Integración Ideológica-social 4: sistema convencional y simbólico. Las interacciones del adolescente con otros están explícitamente encadenadas dentro de una amplia red de prácticas sociales, valores institucionalizados y compromisos ideológicos; posicionándose a sí-mismo en relación con otros dentro de esta red social ampliada, los jóvenes comienzan a consolidar su propia identidad personal; por ejemplo, reconociendo ideologías alternativas mientras se compromete con un grupo particular de principios o valores que guían la propia vida.

METAREFLEXIÓN SOCIAL

Nivel de principios (Ideal)

– El individuo se mueve voluntariamente más allá de los compromisos ideológicos y de las perspectivas sociales para alcanzar niveles más amplios de consenso y resolución de problemas comunes; por ejemplo, tratando de resolver disputas entre diversas perspectivas sociales adoptando procedimientos formales que aseguren un acceso igualitario a los recursos, al tiempo y a la autoridad.

Compromiso dialógico

– El individuo se relaciona con otros de manera que no asume una postura universal hacia conflictos sociales o ideológicos, sino que permanece abierto a la posibilidad de cometer errores de cualquiera de las posiciones y reconoce la necesidad de generar nuevos acercamientos para abordar desafíos y condiciones específicas del contexto.

E. Diferencias en la Competencia Social de intimidadores y víctimas de intimidación en la escuela respecto de los alumnos no involucrados directamente en malos tratos

Resulta evidente que cuando los escolares se ven envueltos en problemas serios de violencia y malos tratos con sus compañeros deterioran grandemente sus competencias sociales y, muy en particular, su capacidad para adoptar cognitivamente y emocionalmente el lugar del otro. El ataque injustificado, cruel y sostenido se presenta entonces como el escenario en el cual se destruyen las escasas habilidades sociales de las víctimas y la escasa capacidad empática y ética del agresor. De esta forma se articula un perverso círculo vicioso, un sistema de comunicación e intercambio de ideas y afectos que deteriora las relaciones interpersonales y profundiza el riesgo de incompetencia social y moral de los escolares implicados en problemas de malos tratos (Ortega, 2007).

En los últimos veinte años, la literatura sobre el desarrollo de la conducta agresiva mostró un interesante incremento de estudios respecto de la relación entre cognición, procesamiento de la información social e interacción social en niños y adolescentes. En particular, distintos autores estudiaron como las estrategias para el procesamiento de la información social y la manera en que los niños interpretan claves situacionales y usan sus experiencias previas, determinaban la conducta agresiva. En esta línea, particularmente respecto al Bullying, existen dos grandes acercamientos al estudio de la relación entre cognición social y malos tratos entre escolares (Gini, 2006).

El primer enfoque está representado por el Modelo de Procesamiento de la Información Social desarrollado por Crick y Dodge (1994). Este modelo postula que el procesamiento de la información social tiene lugar en cinco pasos mentales dentro de una fórmula circular. En el paso 1, los niños o personas en general codifican las claves sociales del ambiente y se focalizan en aquellas más importantes a través de la atención selectiva. A estas claves se les da sentido (paso 2) a través de la interpretación de las intenciones de otros y atribuciones causales. En el paso 3, los niños clarifican sus objetivos (lo que buscan conseguir

para producir resultados particulares). En el paso 4 los niños buscan respuestas posibles desde la memoria de largo plazo y son influenciados por las atribuciones que han hecho y por las metas que quieren lograr. En el paso 5 los niños eligen una respuesta considerando el contenido de la respuesta, los resultados que esperan y su eficacia para realizarla. Finalmente, en el paso 6, se actúa la conducta escogida. Después del paso 6 el ciclo comienza nuevamente. Procesar el ciclo completo de manera hábil conduce a la competencia social, mientras el procesamiento sesgado puede llevar a la agresión y a la desviación social.

Utilizando este modelo, Camodeca y Goosens (2005) muestran que niños intimidadores y víctimas despliegan mayor déficit en el procesamiento de la información social que otros niños en la clase y responden de manera más emocional a condiciones adversas. Específicamente, la intimidación estuvo asociada positivamente con la agresión reactiva y progresiva, mientras que la victimización estuvo asociada solamente a la agresión reactiva. Esto implicó que tanto los niños víctimas como intimidadores codificaban claves sociales de manera sesgada (paso 1), malinterpretaban situaciones ambiguas (paso 2) y calificaban algunas intenciones como hostiles. Como consecuencia de esto mostraban una tendencia a seleccionar objetivos antisociales (paso 3) y a responder agresivamente. Los niños intimidadores demostraron también una tendencia a la agresión proactiva y tenían la expectativa que la agresión podría producir recompensas tangibles (paso 5).

A pesar de no ser excluyente con el acercamiento recién planteado del bullying como déficit de determinadas competencias sociales, la segunda perspectiva considera que, más que malinterpretar claves sociales o tener un rango limitado de respuestas emocionales, algunos niños que intimidan escogen determinados objetivos para proteger su estatus y reputación en el grupo a través de medios agresivos. Así, este segundo enfoque sugiere que los niños que intimidan son manipuladores competentes que usan sus habilidades psicológicas para controlar las mentes de otros, provocarles aflicción y conservar su dominio (Gini, 2006). Estas competencias de cognición social son evidentes en los métodos usados en ciertos tipos de bullying, principalmente en el indirecto como la

exclusión social y los rumores, ya que requieren alguna comprensión de parte del niño(a) que intimida respecto quién estará preparado para unirse en hacer sentir excluida a la víctima y que tipo de justificación para esta exclusión social los demás aceptarán (Kaukianen, et al, 2002).

Sutton et al (1999), demostró empíricamente las afirmaciones recién descritas: niños intimidadores entre 7 y 10 años llevaron a cabo mejor que sus compañeros de curso estrategias de conocimiento social que requerían la comprensión de estados mentales de los personajes de las historias presentadas en tareas de teoría de la mente. En el estudio de Happé y Frith (1995, en Sutton et al, 1990) los niños con desórdenes de conducta mostraron más claridad en sus habilidades de mentalización en los dominios de conducta antisocial (burlas y bullying) levantando la posibilidad de que este grupo tiene una teoría de la mente "intacta pero torcida", formulada solamente en términos instrumentales, sin acceso a la comprensión empática con que la mayoría de nosotros cuenta. En esta misma línea, los resultados de la investigación desarrollada por Andreou y Metallidou (2004), al estudiar la relación de resultados académicos y conocimiento social en situaciones de Bullying entre escolares griegos, apoyan que el involucramiento activo en la intimidación presupone un procesamiento exacto de la información social vinculado con cogniciones que promueven la agresión: los niños a menudo intimidan porque piensan que serán recompensados por ello e identifican el bullying con poder y dominancia.

Distintas investigaciones han entregado resultados que confirman ambas hipótesis. Kaukianen et al (2002), por ejemplo, al estudiar las relaciones entre dificultades de aprendizaje, inteligencia social y autoconcepto en intimidadores y víctimas encontraron dos grupos de intimidadores: uno cuyos miembros pueden ser interpretados como socialmente incompetentes y otros como socialmente competentes. El análisis indicó que problemas de aprendizaje ligados a baja inteligencia social y alto autoconcepto predecía las conductas de intimidación en los alumnos. Sin embargo, además del grupo de niños intimidadores con baja inteligencia social, el análisis reveló la existencia de otro tipo de "bullies" que tenían buenas competencias para el aprendizaje, puntajes promedio en

inteligencia social y una extremadamente alta visión positiva de sí mismos. Esto permite pensar, por un lado, que diferentes cogniciones sociales subyacen los roles que los escolares ponen en juego en el bullying, específicamente respecto al rol de intimidador.

Por otra parte, los resultados respecto a las competencias sociales de los niños víctimas de intimidación muestran menor variabilidad que las de los niños que intimidan. Existe coincidencia en distintas investigaciones respecto a que las víctimas despliegan una menor inteligencia social que sus compañeros de curso. Por ejemplo, Kaukianen et al (2002) demostraron que la victimización estuvo asociada negativamente con inteligencia social. Esto fue cierto en el caso de niños y niñas, lo que los llevó a sugerir que un cierto nivel de competencia social se requiere para crear y mantener relaciones sociales y para protegerse contra el bullying. Gini (2006) encontró que, con respecto a los otros grupos, los niños víctimas muestran algunas dificultades en tareas de cognición social y les parece faltar la habilidad de entender las mentes de otros. Comparten la idea con otros autores respecto a que las víctimas muestran déficit en áreas como competencias sociales, asertividad y resolución de problemas. Sin negar lo anteriormente expuesto, hay estudios que no han comprobado la relación entre escasas competencias sociales y victimización. Warden y Mackinnon (2003), por ejemplo, encontraron que las víctimas eran menos populares que los niños prosociales, pero no diferían significativamente de ellos en medidas de empatía y resolución de problemas sociales.

Por último, un asunto muy importante ligado a las competencias sociales de los niños involucrados en el bullying se refiere a que si los niños que intimidan son fríos y manipuladores en contextos sociales, esta conducta puede estar relacionada a la transgresión moral. Bandura (2002, en Gini, 2006) señala que el constructo “desenganche moral” (moral disengagement) puede ser considerado como un mediador entre los principios morales individuales y la conducta real y describe los mecanismos a través de los cuales el control moral puede ser debilitado: una conducta inmoral puede ser presentada como personal o socialmente aceptable si se pone al servicio de propósitos morales (justificación

moral) o actos deplorables pueden aparecer como justificados o rectos si se los contrasta con conductas peores (comparación ventajosa). Otras prácticas de desenganche puede ser el hecho de minimizar u oscurecer el rol de agente del daño causado (desplazamiento o difusión de la responsabilidad). Otras maneras de debilitar el control moral opera a través de la minimización o distorsión de los efectos de la propia acción. Finalmente las prácticas de desenganche moral pueden operar despojando a los receptores de sus cualidades humanas (deshumanización) o considerar la agresión como provocada por la víctima (atribución de culpa). La investigación de Gini (2006) mostró mayores niveles en la tendencia a inhibir las auto-sanciones y justificar el uso de las conductas agresivas en todos los roles agresivos en el bullying (asistentes y reforzadores), pero especialmente en los niños que intimidaban a sus compañeros. En este mismo sentido, Menesini, Sánchez, Fonzi, Ortega, Costabile y Lo Feudo (2003) investigaron la atribución de emociones morales (culpa, vergüenza, indiferencia y orgullo) y el desenganche moral en niños y adolescentes italianos y españoles, confirmando que los intimidadores mostraban mayores niveles de desenganche moral comparado con las víctimas y con otros niños. El análisis de las justificaciones dadas revelaron que los niños que intimidan tenían un razonamiento egocéntrico: cuando pensaban sobre sí mismos en este rol, los motivos personales y las ventajas de la intimidación parecían suficientes para justificar las conductas negativas y perjudiciales.

F. Estrategias de intervención psicológica en la escuela para alumnos involucrados en malos tratos

Es posible identificar distintas temáticas a partir de las cuáles pueden ser clasificadas las políticas sobre violencia escolar desarrolladas en Latinoamérica: políticas ligadas a la Seguridad Ciudadana -que enfatizan la prevención de la delincuencia y el consumo de drogas en la escuela en sus vínculos con la comunidad-, políticas para la Convivencia Escolar -que buscan la promoción de valores y formación de ciudadanos en contextos democráticos-, políticas de Resolución de Conflictos -intervenciones preventivas focales de búsqueda de alternativas de resolución a los conflictos, como la Mediación¹²- y políticas de Salud Mental -que contemplan estrategias de desarrollo de habilidades sociales, manejo de emociones y prevención de conductas agresivas y/o violentas- (Madriaza, 2009). En términos generales, estas estrategias de intervención pueden clasificarse como actividades de prevención universal o primaria, que proporcionan servicios a toda la población para reducir la probabilidad que emerja un determinado problema –los malos tratos en este caso-, mientras que la prevención secundaria se refiere a actividades que incluyen a sujetos en riesgo y se diseñan generalmente para prevenir la aparición de un problema completo del cuál ya existen síntomas o muestras (Guerra, Boxer y Kim, 2005).

A continuación se exponen algunos tipos de intervención psicológica a nivel preventivo y de tratamiento para niños con dificultades conductuales e involucrados en malos tratos.

¹² La mediación escolar es una negociación entre partes en presencia de una tercera parte neutral cuyo papel consiste en facilitar la búsqueda de una solución para el conflicto. El fundamento de la mediación es la negociación y la tarea del mediador consiste en modificar el enfoque basado en la confrontación y orientarla hacia la solución del problema. El mediador ayuda a las personas a dialogar, buscando soluciones aceptables para ambas partes (García-Longoria, 2002).

Aportes de la terapia de grupo cognitivo-conductual para el tratamiento de alumnos con dificultades conductuales y emocionales en la escuela

Las escuelas representan excelentes contextos para la prevención y tratamiento de diversos problemas conductuales y emocionales de los alumnos, ya que permiten realizar intervenciones a gran escala, abordar fuentes múltiples de influencia en la cognición y comportamientos del estudiante y permiten también influir las transacciones entre sistemas (por ejemplo, el involucramiento de las familias en la vida o trabajo escolar de sus hijos o los nexos que se forman entre el colegio y la comunidad). Además, cuando existe un involucramiento reducido de los padres y la familia en el desarrollo del niño, los educadores reconocen el rol proactivo que debe tomar la escuela en asistir a los estudiantes que luchan por manejar sus conductas de una manera adaptativa (Guerra, Boxer y Kim, 2005).

Países desarrollados como Estados Unidos o Inglaterra han experimentado un aumento de la provisión de terapia psicológica en la escuela principalmente debido al desarrollo de intervenciones basadas en la evidencia que permiten establecer -generalmente mediante condiciones experimentales tales como el grupo control, estándares objetivos, manuales para la aplicación y replicabilidad de las intervenciones- si los tratamientos son efectivos. Este esfuerzo de investigación no implica que otras intervenciones no validadas científicamente puedan funcionar igualmente bien. Sin embargo, desde una perspectiva práctica, los estudios de efectividad legitiman la obtención de recursos estatales y privados y dan garantías respecto a los posibles resultados que se pueden obtener (Pugh, 2010).

Muchas intervenciones existentes para tratar problemas psicológicos en población escolar han sido desarrolladas a partir de conceptos y técnicas propias del enfoque cognitivo-conductual. En la terapia cognitivo-conductual se examinan los comportamientos y se reconoce la significación de la cognición del cliente en el proceso de cambio de conducta. A través del proceso de terapia, el psicólogo asiste al cliente en la identificación de patrones de pensamiento defectuosos y lo alienta a reemplazar esos pensamientos por cogniciones fundamentadas

racionalmente (Schuyler, 2003, en Larmar, 2006). Esta terapia permite también proveer competencias a los jóvenes para encarar estresores biológicos, emocionales o ambientales, resolver problemas, lograr una mejor adaptación social en la escuela y desarrollar un estilo de pensamiento racional y optimista (Merry, 2004, en Kavanagh, Oliver, Lorenc, Caird, Harden, Greaves, Thomas y Oakley, 2009). Los autores recién citados, por ejemplo, realizaron una revisión sistemática de intervenciones para reducir la prevalencia de depresión mediante terapia cognitivo-conductual en establecimientos educacionales con jóvenes entre 11 y 19 años. Mostraron a través de meta-análisis de 17 ensayos controlados seleccionados al azar que existió una reducción en síntomas de la depresión. Las intervenciones fueron más eficaces para los sujetos con factores de riesgo clínicos o síntomas existentes y también encontraron que la terapia cognitivo-conductual fue más eficaz para los jóvenes que provenían de familias con mejor nivel socioeconómico.

En Chile, Araya, Montgomery, Fritsch, Gunnell, Stallard, Noble, Martínez, Barroilhet, Vohringer, Guajardo, Cova, Gaete, Gómez, y Rojas (2011) están llevando a cabo una intervención a gran escala para mejorar la salud mental de los estudiantes de escuelas municipales de bajos ingresos en Santiago. La intervención, basada en modelos cognitivo-conductuales, consistió en 11 sesiones una vez por semana y 3 sesiones de refuerzo posterior al tratamiento. Se comparó esta intervención con un grupo de control en un estudio que implicó 22 escuelas, 66 clases y a aproximadamente 2.600 estudiantes. Los objetivos de la investigación fueron cuantificar la eficacia de esta intervención en la reducción de síntomas depresivos entre estudiantes, determinar cuáles son las mejoras en los niveles de funcionamiento y estudiar los factores que influyen la adherencia al tratamiento. La relevancia de este trabajo es que constituye uno de los primeros ensayos controlados y seleccionados al azar de una intervención en la escuela para la depresión adolescente más allá de las fronteras de los países desarrollados.

Pese a la inexistencia en nuestro medio de programas específicos que se fundamenten teóricamente en los postulados del enfoque cognitivo-conductual y

constructivista para tratar los efectos de los malos tratos en la escuela, la terapia de grupo cognitivo conductual sí se ha aplicado con éxito en contextos escolares para tratar los problemas de conducta de los alumnos y un sustancial cuerpo de literatura científica indica que las técnicas cognitivo conductuales han sido efectivas para tratar problemas conductuales (Albano et al., 2004; Erickson, 1998; Feindler & Scalley, 1998; Kendall & Panichelli-Mindel, 1995 en Larmar, 2006).

Larkin y Thyer (1999), por ejemplo, evaluaron la eficacia de la terapia cognitiva-conductual para mejorar la autoestima, autocontrol y conducta en clases de niños con comportamiento perturbador en el estado de Georgia, USA. Estos estudiantes fueron asignados al azar para recibir terapia de grupo inmediata o “demorada” (que se realizaría una vez terminada la intervención con el primer grupo). Los grupos se realizaron durante una hora, una vez a la semana por ocho semanas y fueron estructurados a partir de distintas aproximaciones cognitivo-conductuales que habían mostrado previamente ser útiles con jóvenes. Estas técnicas incluían estrategias para la resolución de problemas, autoinstrucción, modelaje, pensamiento alternativo, entrenamiento en habilidades sociales e imaginación. Se describen a continuación las actividades realizadas ya que pueden constituir un referente para el diseño e implementación de talleres similares en nuestro país:

En la primera sesión, el terapeuta y los niños del grupo se presentan, discuten el propósito del grupo y se explican las normas de funcionamiento (no burlarse de los compañeros, lo que se dice en el grupo permanece en el grupo, sólo una persona puede hablar a la vez, etc). Posteriormente se discutieron las cosas que hacen de cada miembro del grupo alguien especial, se identifican cosas buenas de cada uno y se asigna como tarea que cada miembro piense para la próxima sesión al menos un área en que le gustaría crecer o desarrollarse.

La segunda sesión se realizó un ejercicio de memoria recordando el nombre de los miembros del grupo, los principios que regulan el funcionamiento y las características especiales de cada participante mencionadas la sesión anterior.

Posteriormente se discutió sobre las áreas individuales para el crecimiento y los miembros del grupo identificaron cosas positivas que notaron en sus compañeros (por ejemplo, “mi cosa preferida sobre Jennifer es...”), seleccionaron a un profesor del colegio que admiraran para que él/ella reforzara el progreso de cada uno y finalmente se habló sobre los momentos de la semana en que se sentían bien consigo mismos.

En la tercera sesión el terapeuta introdujo el tema de la rabia. Los miembros comenzaron a discutir sobre las cosas que los hacían enojar en la escuela y como reaccionaban en esos momentos. Posteriormente se discutió sobre las maneras en que respondían cuando estaban enojados y el grupo comenzó a identificar maneras más productivas de manejo de la rabia. Como tarea se les pidió que pensarán en las cosas que hacían en la escuela cuando estaban enfadados y cuáles eran las consecuencias que traía esa rabia.

La cuarta sesión el terapeuta y los niños repasaron las situaciones de rabia identificadas la sesión anterior y se les presentaron algunas técnicas a los miembros del grupo para ayudarles a manejar esas situaciones. Algunas de estas situaciones fueron presentadas a través de role-play para que los miembros del grupo las practicasen y observaran cuál sería el comportamiento apropiado en la escuela.

La quinta sesión los niños discutieron respecto al modelo de comportamiento apropiado en clases practicado la sesión anterior y sobre la posibilidad de exhibir un comportamiento similar. Identificaron también el número de conexiones positivas con compañeros que habían creado desde la implicación en la experiencia de grupo, repasaron las normas de funcionamiento grupal y practicasen a través de rol-play algunas habilidades sociales apropiadas para convivencia en la escuela.

Durante la sexta sesión, el terapeuta y los miembros del grupo discutieron sobre los efectos del trabajo de grupo sobre su conducta en clases. Posteriormente cada niño señaló tres fortalezas personales y reflexionaron sobre

la manera en que esas fortalezas podrían ayudarlos a actuar adecuadamente en la escuela y en su vida cotidiana.

La séptima sesión, el terapeuta y los miembros compartieron y discutieron metas individualizadas para el futuro y los planes para alcanzar esas metas. Posteriormente se identificaron y discutieron las creencias y nuevas ideas que formaron la base para nuevos comportamientos y acciones. Con el objetivo de preparar la sesión final, cada miembro del grupo debía pensar y reconocer los cambios que había realizado durante el taller.

En la sesión final el psicólogo y los miembros de grupo reunieron toda la información que aprendieron a lo largo del curso de siete semanas y se recordaron todos los aspectos positivos de los niños que fueron identificados durante las sesiones. Finalmente los miembros del grupo realizaron una actividad recreativa donde cada niño escuchaba mientras otros compañeros le decían qué cosas particulares de él/ella les gustaban.

Los resultados de este estudio mostraron que el entrenamiento cognitivo-conductual de grupo es una intervención económica y efectiva para trabajar con jóvenes que presentan trastornos del comportamiento y que puede ser integrado al currículum escolar y aceptado por profesores y directivos. Las mejoras que se encontraron se pueden atribuir, en virtud del diseño experimental y del tamaño de la muestra, a la intervención y no al paso del tiempo o a los efectos de la maduración. Además, los cambios en los resultados de los instrumentos de autoestima y autocontrol aplicados fueron acompañados por mejoras confiables en la conducta real en clases de acuerdo a las evaluaciones independientes de profesores y profesores asistentes.

Otro caso de aplicación de terapia de grupo cognitivo conductual en la escuela es el de Larmar (2006) quien examinó la eficacia de la terapia del grupo como medio para facilitar la asimilación de los principios del enfoque cognitivo-conductual en un grupo de adolescentes de doce años que presentaban comportamientos perturbadores en una escuela primaria en el distrito metropolitano de Brisbane, Queensland, Australia. La intervención fue desarrollada para que los alumnos asimilaran algunos de los principios

dominantes de este enfoque tales como reconocer el impacto de las creencias en el comportamiento de un individuo, identificar los pensamientos asociados a un acontecimiento específico y desarrollar estrategias para elegir comportamientos socialmente favorables en situaciones de conflicto. Se esperaba que los alumnos aprendieran de manera más efectiva observando y ayudándose unos a otros en el contexto de grupo y que practicaran las nuevas competencias adquiridas en un ambiente de apoyo y seguridad. La duración de cada sesión fue de una hora y media y se prolongó por un período de doce semanas. Los resultados indicaron que la incorporación de actividades físicas en el marco de cada sesión fue significativa y facilitó la intervención, ya que estimuló la participación de todos los miembros y promovió la inclusión y aceptación. Las actividades físicas ayudaron también a explicar conceptos teóricos propios de la instrucción cognitiva-conductual, ya que los participantes parecían ligar los conceptos teóricos más fácilmente debido a la experiencia positiva asociada a la actividad física. Por otra parte, dar ejemplos apropiados para la edad de los participantes, el uso de un manual de apoyo, el trabajo en grupos pequeños y las explicaciones del facilitador fueron eficaces para ayudar a los participantes a comprender los conceptos explorados. Las estrategias de manejo de grupo por parte del facilitador sirvieron para promover la cooperación, promover conductas prosociales y mantener el orden y homogeneidad. Estas estrategias eran preventivas o reactivas en caso que comportamientos indeseables emergieran durante el curso de la intervención. El acercamiento democrático del facilitador animó a los participantes más reservados para compartir sus ideas. Los participantes que provocaban rechazo en sus compañeros debido al comportamiento inadecuado fueron sentados al lado del facilitador y el desarrollo de un plan de contingencia mediante la confrontación asertiva y directa por parte del facilitador y su ayudante para los comportamientos inadecuados extremos era eficaz en preservar el orden y la cooperación. La mayoría de participantes indicó que habían aprendido algunas estrategias útiles que creyeron podría seguir ejecutando personalmente.

Junto a las intervenciones enfocadas en el cambio cognitivo y conductual de alumnos con problemas, resulta relevante señalar que numerosos

investigadores han centrado sus esfuerzos en diseñar programas psicoeducativos con el objetivo de facilitar la evolución del juicio moral de los estudiantes. Las revisiones sobre programas escolares en esta área coinciden en confirmar su efectividad en promover el desarrollo del juicio moral de los escolares (Enrigh, Lapsey y Levy, 1983; Leming, 1981; en Pérez-Delgado y García-Ros, 1991). En general, estas intervenciones siguen los formatos de discusión de dilemas morales, el modelado de niveles superiores de razonamiento moral y la estimulación del crecimiento psicológico personal. Siguiendo a Kohlberg (1987, en Pérez-Delgado y García-Ros, 1991) la concepción de la práctica escolar para el desarrollo del razonamiento moral descansa en una serie de principios:

a) Facilitar el desarrollo. El primer objetivo específico de la educación moral es el incremento de la madurez del razonamiento moral de los estudiantes y facilitar el avance en el potencial de este razonamiento para su aplicación en el mundo real y a los comportamientos del día a día.

b) Crear desequilibrio. La creación de desequilibrio cognitivo estimula el desarrollo moral ya que la introducción de conflictos obliga a los estudiantes a una reorganización y reestructuración en el nivel superior inmediato de razonamiento moral.

c) Rol del educador. Su papel consiste en lograr experiencias que estimulen el autodescubrimiento del alumno y que eleven su nivel de razonamiento.

d) Derechos individuales. Se debe garantizar la protección de estos derechos a lo largo de toda la intervención, incluyendo la decisión de participación y la adopción del sistema propio de valores o creencias sin temores a represalias. Los estudiantes deben poseer la libertad de participar o no en las opiniones que surjan en las discusiones y el educador no debe restringir las conversaciones a un único punto de vista.

En definitiva, se plantea la organización en la sala de clases de discusiones morales mediante la presentación de dilemas hipotéticos y/o reales con

argumentos de un estadio por encima del inferior de los estudiantes. Esta discusión provocará el mencionado desequilibrio cognitivo, lo que obligará a una reorganización y reestructuración en el nivel superior inmediato.

Entrenamiento en habilidades sociales para víctimas e intimidadores

Sharp y Cowie (1994, en Reida, Monsenb y Rivers, 2004) describen cuatro formas de responder al bullying. Una respuesta agresiva sólo sirve para escalar el problema, a pesar de ser lo más recomendado por los padres o cuidadores. Una respuesta pasiva y no-constructiva trata de ignorar la conducta, pero atiende las demandas del intimidador. Una respuesta pasiva-constructiva involucra alejarse rápidamente de la situación y buscar apoyo en compañeros o profesores, lo cual puede eventualmente discapacitar a la víctima. Una respuesta asertiva donde el alumno se rehusa calmadamente a cumplir las demandas del intimidador es la respuesta más exitosa ya que no refuerza la conducta agresiva del niño que intimida y permite reducir la probabilidad de victimización a futuro.

Como se ha expuesto anteriormente, un resultado común de distintas investigaciones es que las víctimas de malos tratos entre escolares tienen competencias sociales limitadas, despliegan conductas no-asertivas y muestran un manejo pobre en situaciones conflictivas y/o agresivas. El hecho que las escasas competencias sociales y la baja eficacia para la afirmación personal están asociadas con la victimización es una buena razón para que los padres profesores y psicólogos instruyan a niños y niñas en habilidades sociales concretas para enfrentar situaciones de acoso escolar (Andreou y Metallidou, 2004).

El programa de entrenamiento en habilidades sociales para víctimas de Bullying desarrollado por Fox y Boulton (2004) se realiza con la clase entera o con grupos pequeños. La ventaja de hacerlo con el curso completo es que no estigmatiza a los alumnos. Los grupos pequeños son útiles cuando se realizan con aquellos que requieren más atención. Para evitar estigmatizaciones se puede dar un script con respuestas en caso que algún compañero pregunte o moleste por la asistencia. Cada grupo tiene dos entrenadores que se encargan de sostener la

estructura de las sesiones y de manejar la conducta del grupo¹³. Se realizan sesiones de 1 hora, aunque en niños menores puede ser menos el tiempo. Se diseñó un curso de ocho semanas. La intervención tuvo como objetivos: 1. Reducir aquellos comportamientos que fueran signos para los otros de que el niño es un "blanco fácil" (mirada débil o asustada) y 2. Disminuir aquellos comportamientos que refuerzan la conducta del intimidador (llorar o ser sumiso, por ejemplo). Se enseñó un número de estrategias verbales y no verbales para ayudarlos a manejarse cuando fueran intimidados por sus pares. La intervención también se focalizó en mejorar aquellas habilidades sociales que los ayudarían a hacer y mantener la amistad (como comenzar y mantener una conversación; como unirse a los juegos y como dar cumplidos y compartir cosas con otros). Se utilizaron las siguientes técnicas: modelling, rol-play, feedback, refuerzo y técnicas que aumentarían la generalización. Se incorporaron también técnicas que mejorarían la autoestima, que combatieran los pensamientos negativos, técnicas de resolución de problemas y habilidades de relajación. Al final de cada sesión se realizaba una "relajación muscular progresiva" acostados en el piso e imaginéras.

Fox y Boulton (2003) evaluaron la efectividad de su modelo para el entrenamiento en habilidades sociales desarrollado para víctimas de bullying entre 9 y 11 años. 15 niños y niñas formaron parte del grupo experimental y 13 del grupo control. Estas mediciones fueron administradas en Diciembre de 1999 (Tiempo 1), Marzo de 2000 (Tiempo 2) y Junio de 2000 (Tiempo 3). Se utilizó nominación de pares para evaluar problemas en las habilidades sociales, victimización y aceptación entre los compañeros. Además se midieron a través de cuestionarios de autoreporte distintas variables de ajuste psicosocial (depresión, ansiedad y autoestima). Se compararon los resultados mediante la prueba t de Student y la única diferencia significativa fue para la medida de autoestima, mientras que la diferencia en el promedio de aprobación social se acercó a la significancia estadística.

¹³ Alrededor de 10 individuos es el tamaño ideal para estos grupos de entrenamiento, ya que un grupo más grande podría ser resistente a compartir experiencias y es difícil dar a los niños necesitados la atención que merecen, mientras que los grupos más pequeños presentan oportunidades limitadas de interactuar con otros. Respecto a la edad, los autores señalan que no debería existir una brecha mayor de dos o tres años entre los miembros.

Por otra parte, Melissa DeRosier (2004) evalúa el impacto de una intervención grupal en habilidades sociales denominada S.S.GRIN (Social Skills Group Intervention); un entrenamiento genérico y manualizado en habilidades sociales que puede ser aplicado a una amplia variedad de problemas sociales. Para evaluar la efectividad de este modelo fueron seleccionados niños que experimentaban distintos tipos de dificultades sociales: niños altamente rechazados, niños con ansiedad social y niños víctimas de bullying. Basándose en estos criterios de selección, un total de 415 niños (38%) cumplían uno o más criterios y 664 no. De este pool de alumnos, 18 alumnos fueron elegidos al azar en cada uno de los once colegios participantes en el estudio.

Existieron diferencias debidas al tratamiento para autoestima, autoeficacia, ansiedad social en general y afiliaciones antisociales. En cada una de estas áreas el grupo experimental mostró mejoras mientras el grupo control declinó su funcionamiento. La magnitud de estos efectos fue moderado con un quinto o un cuarto de mejora en la desviación estándar. Sin embargo, que haya existido mejora en la aceptación de sus pares y en la autoestima, junto con la disminución de la afiliación antisocial y la participación en conductas de intimidación subraya la eficacia de este entrenamiento para afianzar una mejor calidad en las relaciones y conducta social de los participantes. Estos resultados tienen particular relevancia clínica ya que sugieren que múltiples áreas pueden ser abordadas a través de intervenciones de este tipo, lo que promueve una mayor eficacia de la intervención y un uso más efectivo de los recursos.

A pesar de los resultados favorables respecto la efectividad de estas intervenciones, existen también limitaciones importantes a la hora de evaluarlas y generalizar sus resultados¹⁴. De todos modos, los autores concluyen que el trabajo de grupo para aprender y desarrollar las competencias sociales es beneficioso incluso si la intervención no arroja cambios evidentes en la conducta de los niños

¹⁴ Es necesario establecer grupos control totalmente al azar ya que las mejoras pueden deberse a cambios en los grupos más que al tratamiento; la definición conceptual y operacional de las competencias sociales puede ser poco clara. Otro factor que posiblemente influye en los resultados es que el entrenamiento se desarrolle en encuadres descontextualizados y no incorporados al currículum escolar. A nivel metodológico, las nominaciones de pares o el autoreporte para definir los problemas de competencias sociales de los participantes quizás no siempre sean suficientemente sensitivos para detectarlos.

o afecta su estatus de víctimas, ya que mientras el bullying permanezca en las escuelas y no sea completamente erradicado, equipar a los niños con competencias sociales para resistirlo es un esfuerzo valioso.

Estrategias para la intervención individual

Un elemento importante de muchos programas anti-bullying es estimular a las víctimas a hablar del problema para intentar resolverlo. Tras una revisión de la literatura científica respecto a este tema, Hunter, Boyle y Warden (2004) señalan que los estudiantes menores más que los mayores, las mujeres más que los hombres y las víctimas de maltrato físico más que las víctimas de maltrato indirecto o verbal son más proclives a buscar ayuda. Estos autores encontraron que, en una muestra de 830 niños entre 9 y 14 años, el 86% de las niñas víctimas la habían contado a alguien su problema, comparado con un 64% en el caso de los hombres. Los alumnos hablaron respecto a la situación de malos tratos con: un amigo(a); un miembro de la familia; un amigo(a) y un miembro de la familia; un amigo(a), un miembro de la familia y un profesor¹⁵. Se demostró también que cuando los alumnos veían la posibilidad que la situación podría resolverse satisfactoriamente eran más proclives a buscar ayuda. Junto a esto, muchos alumnos pensaban que hablar del tema sirve no sólo para detener las conductas de maltrato sino que también para enfrentar y elaborar sentimientos negativos asociados a la situación. La importancia de hablar como una estrategia efectiva contra el bullying fue confirmada también por la investigación de Smith et al (2004) cuyos resultados mostraron que aquellos estudiantes intimidados durante un período de 2 años habían buscado considerablemente menos el apoyo social durante aquel tiempo que los estudiantes que comenzaron el mismo período como víctimas, pero pudieron resolver la situación.

Cerezo (2007) hace otras propuestas concretas para la intervención con niños víctimas e intimidadores. Según esta autora, los programas de trabajo para

¹⁵ Como se mostró anteriormente, los resultados del Estudio Nacional de Violencia Escolar en Chile del año 2005 y 2007 son coincidentes con los aquí expuestos: frente a la pregunta "si te han agredido, ¿cómo has reaccionado?", los alumnos señalan que hablan con un amigo(a), después con un familiar y finalmente con un profesor.

las víctimas deberían estar encaminados a proporcionales estrategias efectivas de autoprotección; estrategias o habilidades que puedan favorecer el trabajo en grupo y el ascenso social; un clima de confianza donde puedan expresar abiertamente su situación conflictiva; trabajar estrategias de habilidad social e incrementar la autoconfianza y la autoestima, potenciando el desarrollo de sus destrezas. Entre las técnicas que favorecen el logro de estos fines se encuentran los programas de entrenamiento en habilidades sociales, cuyos objetivos inmediatos no son solamente el cese de la dinámica bullying, sino preparar al muchacho/a a funcionar apropiadamente en el grupo.

Respecto a los niños que intimidan, la autora señala que se les debe hacer notar la seriedad del problema que implican sus comportamientos y actitudes. Como la mayoría de estas conductas han sido aprendidas, el enfoque debe enfocarse en un entrenamiento para superar los mecanismos de respuesta habituales y posteriormente su sustitución por conductas deseadas. En este sentido, el trabajo con niños que intimidan debería considerar: ayudarles a comprender y aceptar el código de conducta en el cual las conductas agresivas no están permitidas; presentarles modelos de conducta social apropiada, pues posiblemente no las posean en su repertorio; ayudarles a asumir que necesitan hacer un esfuerzo para cambiar su actitud y que para ello deberán conocer y entender mejor sus sentimientos y tratar de explicar su conducta y la de los demás. Para alcanzar estos objetivos el programa de trabajo debería abarcar el desarrollo de una conducta social apropiada a través de métodos de modificación de conducta, programas de entrenamiento en control de la ira y técnicas de relajación y autoinstrucción cognitiva.

Por último, Miller, Beane y Kraus (1998) estudian las etapas por las cuales transitan las víctimas de bullying y describen los focos que deben ser considerados en el tratamiento psicoterapéutico individual. Señalan que la etapa inicial de la victimización usualmente comienza como un trauma físico y/o psicológico agudo, frente al cual la respuesta del niño es usualmente un sentimiento de estar abrumado, de sentirse intimidado y de debilidad. No es poco

común que piense recurrentemente en la experiencia estresante y que se focalice en el acto intimidatorio tanto como en el dolor emocional asociado a este acto.

La segunda etapa incluye la negación o evitación del problema, durante la cual el niño trata activamente de inhibir pensamientos y sentimientos relacionados con el bullying. Sin embargo suelen darse episodios de desorganización cognitiva y flashbacks del trauma característicos de la primera etapa.

Esta segunda etapa es seguida por una etapa de reevaluación terapéutica durante la cual uno de los padres, un orientador o psicólogo o una persona significativa usualmente da apoyo respecto al trauma físico y psicológico asociado a la intimidación. En esta fase, el niño víctima puede comenzar a “abrir” el abuso a través de la expresión verbal, metáforas o dibujos asociados a factores específicos de esta experiencia. Esta etapa es significativa porque indica que el niño está pasando desde la fase evitadora a la elaboración del trauma de haber sido intimidado.

La etapa final es una de aceptación y resolución en la cual el niño es capaz (a través del apoyo de los padres, profesionales u otros significativos) de enfrentar estos temas. El niño puede llegar a una mejor comprensión del abuso y de su significado y puede desarrollar estrategias de enfrentamiento y adaptación que le permiten una autoaceptación sin vergüenza, duda o culpa, progresando a la etapa de resolución. En esta etapa el niño está más abierto a hablar sobre el incidente, es capaz de expresar pensamientos y sentimientos de manera más rápida y efectiva y es capaz, a través de las entrevistas y de la terapia, de descargar algunos de los sentimientos agresivos hacia el perpetrador, lo cual es una parte saludable de la respuesta del cambio psicoterapéutico. Es en esta fase en que el niño desarrolla una alianza con otros significativos y/o profesionales para:

1. Explorar la experiencia traumática original;
2. Enfrentarse con los estresores físicos y psicológicos involucrados;
3. Atender al material reprimido y al proceso de inhibición generalmente utilizado durante la fase evitativa, y
4. Focalizarse en la comprensión personal.

Resulta sumamente importante afirmar, antes de concluir este capítulo, que los resultados de estas intervenciones serán ineficaces si no existe conciencia en los miembros de la comunidad escolar de los efectos negativos de los malos tratos o si estos planes se aplican de manera aislada sin incluirlos dentro de un programa de acción que involucre a los distintos actores educativos (Varela, 2009). Otro aspecto fundamental que se debe incluir en la articulación de estas estrategias es la consideración respecto a la funcionalidad de la violencia, en el sentido que hasta cierto punto y en determinados contextos sociales, la agresividad puede ser normativa o beneficiosa con respecto al ajuste social evolutivo, ya que algunos estudios han demostrado que niños agresivos pueden ocupar posiciones de alto estatus social y ser ampliamente aceptados por su grupo de pares (Hawley y Vaughn, 2003; Hawley, 2007; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Rodkin, Farmer, Pearl y Van Acker, 2000; en Berger y Lisboa, 2009). Considerando lo anterior se plantea como beneficiosa la posibilidad de, dentro de una política que involucre a toda la escuela, ejecutar distintos programas y técnicas con el objetivo de reducir la frecuencia e incidencia de los malos tratos ya que son múltiples las causas que determinan la ocurrencia de estas conductas y diversas las intervenciones psicoeducativas y/o psicoterapéuticas que pueden resultar efectivas. En este sentido, Olweus (1994), tras la aplicación de un programa que incluye a la escuela en su conjunto, demostró que los cursos que mostraron mayor reducción de problemas de intimidación y victimización fueron aquellos que establecieron y cumplieron reglas contra el bullying durante las clases y realizaron encuentros y discusión respecto al tema. Junto a esto, el autor propone un núcleo de principios que han resultado efectivos para reducir el número de alumnos involucrados en el bullying: conciencia e involucramiento de parte de los adultos (prerrequisitos generales); aplicación de cuestionarios de prevalencia, realización de un día de seminario para todos los alumnos; mejorar la supervisión durante los recreos, formación de un grupo de coordinación para la implementación del programa y encuentro del staff del colegio con los padres para tratar el tema (medidas a nivel de toda la escuela); reglas contra el bullying para la sala de clases y seminarios en los cuales cada curso trata el tema (medidas a

nivel de la sala de clases) y, por último, hablar seriamente con los intimidadores y las víctimas, con sus padres y fortalecer el uso de la imaginación de padres y profesores para tratar con este problema (medidas a nivel individual).

III.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General

- Conocer la Percepción de la frecuencia de Malos Tratos, los Tipos de Malos Tratos y el Rol que asumen los alumnos de séptimo año básico de colegios religiosos en estas conductas y relacionarlas con la capacidad de Comprensión Interpersonal.

Objetivos específicos

- Describir la Percepción de la frecuencia de Malos Tratos que presentan los escolares de séptimo año y compararla de acuerdo al Sexo y Nivel Socioeconómico.

- Describir los Tipos de Malos Tratos que ocurren entre escolares de séptimo año y compararlos de acuerdo al Sexo y Nivel Socioeconómico.

- Describir el Rol asumido por los alumnos de séptimo año en las conductas de Malos Tratos y compararlo de acuerdo al Sexo y Nivel Socioeconómico.

- Evaluar el desarrollo de Comprensión Interpersonal de los alumnos de séptimo básico y compararlo de acuerdo al Sexo y Nivel Socioeconómico.

- Comparar la Percepción de la frecuencia de Malos Tratos de los alumnos de séptimo básico con el Rol que asumen en estas conductas.

- Comparar la Comprensión Interpersonal de los alumnos evaluados con el Rol asumido en las conductas de Maltrato.

- Comparar el desarrollo de Comprensión Interpersonal de los alumnos con los distintos Tipos de Maltrato realizados.

- Definir criterios para la realización de intervenciones psicológicas para disminuir la frecuencia e intensidad de los malos tratos entre alumnos de educación básica de establecimientos educacionales con características similares a los seleccionados en la muestra.

IV. HIPÓTESIS

- Hipótesis 1: La Percepción de la frecuencia de Malos Tratos será diferente de acuerdo al Sexo de los participantes.
- Hipótesis 2: La Percepción de la frecuencia de Malos Tratos será diferente de acuerdo al Nivel Socioeconómico de los participantes.
- Hipótesis 3: Los distintos Tipos de Malos Tratos realizados serán diferentes según el sexo de los participantes.
- Hipótesis 4: Los distintos Tipos de Malos Tratos serán diferentes de acuerdo al Nivel Socioeconómico de los alumnos involucrados.
- Hipótesis 5: El Rol asumido por los alumnos en las conductas de Malos Tratos será diferente según el Sexo de los participantes.
- Hipótesis 6: El Rol asumido por los alumnos en las conductas de Malos Tratos será diferente según el Nivel Socioeconómico de los participantes.
- Hipótesis 7: El desarrollo de la Comprensión Interpersonal será mayor en las mujeres que en los hombres que componen la muestra.
- Hipótesis 8: El desarrollo de la Comprensión Interpersonal será mayor en los alumnos del colegio de NSE Alto que en los alumnos del colegio de NSE Medio.
- Hipótesis 9: Existirán diferencias en la Percepción de la frecuencia de Malos Tratos de acuerdo al Rol que asumen los alumnos en estas situaciones.
- Hipótesis 10: El desarrollo de Comprensión Interpersonal será distinto de acuerdo al Rol que asumen los alumnos en las situaciones de Malos Tratos.

V. MÉTODO:

Diseño de la investigación:

- Diseño no experimental, ex-post-facto, ya que es un estudio que se realiza sin la manipulación deliberada de variables y en el que se observa el fenómeno en su ambiente natural, para después ser analizado (Hernández, Fernandez y Sampieri, 2003).

- Diseño transversal, ya que se recolectarán los datos en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández, et al, 2003)

Tipo de investigación:

- Estudio descriptivo-correlacional: ya que busca especificar las propiedades, características y/o los perfiles de personas, grupos o cualquier otro fenómeno sometido a análisis, tiene el propósito de medir el grado de relación que existe entre dos o más variables y pretende ver si están o no relacionadas en los mismos sujetos (Hernández, et al, 2003).

Definición de las Variables:

- Sexo: Masculino o Femenino

- Nivel-socioeconómico: Medio o Alto

La definición del nivel socioeconómico de los cursos de los colegios que la constituyen se realizó de acuerdo a los criterios para la construcción de Grupos Socioeconómicos utilizada en la prueba SIMCE 2008 (Gobierno de Chile, 2009). Las variables consideradas para clasificar los establecimientos corresponden a nivel educacional de la madre, nivel educacional del padre, ingreso económico total de un mes normal en el hogar del estudiante e Índice de Vulnerabilidad Escolar del establecimiento. Mediante este análisis se obtuvieron 5 grupos que representan los diferentes niveles socioeconómicos: Bajo, Medio-Bajo, Medio, Medio-Alto y Alto. La siguiente tabla muestra el intervalo en que se ubican los

valores de las variables de clasificación socioeconómica para cada uno de los cinco grupos construidos. Es importante señalar que existen variaciones importantes de los valores de estas variables en cada grupo socioeconómico.

Tabla 3: Metodología de Construcción de Grupos Socioeconómicos SIMCE 2008: Intervalos de las variables de clasificación socioeconómica (Gobierno de Chile, 2009)

Nivel Socioeconómico	Educación de la madre	Educación del padre	Ingreso	Índice de vulnerabilidad
Bajo	Hasta 9 años	Hasta 9 años	Hasta \$190.000	Más de 62,5% de estudiantes en condición de vulnerabilidad
Medio-Bajo	10 años	10 años	Entre \$190.001 y \$300.000	Entre 45,1% y 62,5%
Medio	Entre 11 y 12 años	Entre 11 y 12 años	Entre \$300.001 y \$450.000	Entre 22,51% y 45%
Medio-Alto	Entre 13 y 14 años	Entre 13 y 15 años	Entre \$450.001 y \$1.000.000	Entre 5,01% y 22,5%
Alto	Más de 14 años	Más de 15 años	Más de \$1.000.000	Entre 0,0% y 5%

- Percepción de la frecuencia de Malos Tratos

Conductas de maltrato observadas por los alumnos en su curso desde comienzos de año escolar hasta la fecha de aplicación del cuestionario.

- Tipo de Maltrato: Físico, Verbal, Exclusión Social.

Los malos tratos entre escolares pueden ser de tipo físico -golpear, patear, pellizcar, tomar dinero o pertenencias-, verbal -apodosos ofensivos, burlas crueles, amenazas-, o psicológico (agresiones indirectas) -exclusión social, aislamiento, habladurías o rumores malintencionados-. Los tipos de malos tratos evaluados por el cuestionario que corresponden a Maltrato Físico son pegar a un compañero(a) y romperle cosas. Maltrato Verbal está compuesto por “Lo insulto” y “Le pongo sobrenombres que ofenden o ridiculizan”. Exclusión Social incluye ignorar a un

compañero (“ley del hielo”), no dejarlo(a) participar y hablar mal de él o ella (“pelar”).

- Rol experimentado en las situaciones de maltrato: Víctima, Intimidador, Víctima-Intimidador, No participa.

El rol de *Víctima* agrupa a los niños que son acosados al menos una vez a la semana durante un período de tres meses. El rol de *Intimidador* se refiere a niños que molestan a sus pares de manera repetida y sistemática al menos una vez a la semana durante tres meses. El grupo de *Víctimas-Intimidadores* se refiere a aquellos alumnos víctimas que reaccionan de manera agresiva y devienen a la vez en intimidadores de sus compañeros. Ya que el cuestionario que se aplicó no entrega factores que permitan determinar la adscripción de los sujetos a un grupo u otro, para identificar el Rol desempeñado en las situaciones de maltrato se siguió el criterio empleado en investigaciones sobre competencia social y malos tratos (Wentzel, Filisetti y Looney, 2007), a partir del cual los alumnos que conformaron los grupos de niños en riesgo de ser Intimidadores y Víctimas fueron aquellos con puntajes sobre una desviación estándar del promedio de cada grupo curso en las preguntas del cuestionario correspondientes a agresión realizada y recibida, respectivamente. De esta manera, los alumnos del grupo “Víctima-Intimidador” se ubicaron una desviación estándar por encima del promedio del curso en las preguntas del cuestionario de Víctimización e Intimidación simultáneamente. Por último, los alumnos agrupados en la categoría “No participa”, fueron aquellos cuyos puntajes de Intimidación y Victimización se ubicaban más abajo que una desviación estándar del promedio del grupo curso.

- Comprensión Interpersonal

Se refiere a la manera en que los niños conceptualizan y organizan la realidad social y a los cambios a través de los cuales progresan a medida que crecen. La Evaluación de Comprensión Interpersonal de R. Selman permite calcular un Promedio de madurez general de Comprensión Interpersonal o Puntaje IMS (Interpersonal Maturity Score) que indica el avance en el modo en que los

sujetos organizan su conocimiento sobre aspectos de sí-mismos y de sus relaciones sociales. El sistema de puntuación del instrumento se detalla más adelante.

Población y Muestra:

- Población: niños y niñas chilenos entre 12 y 13 años que cursan séptimo año básico en colegios católicos que acogen alumnos de nivel socioeconómico Medio y Alto en Santiago de Chile.

- Muestra: los participantes en la presente investigación son alumnos (niños y niñas) pertenecientes a séptimo básico de un colegio ubicado en la comuna Las Condes, con dependencia particular-pagada y que se define como un colegio de iglesia, ya que realiza su acción educativa teniendo como fundamento los valores del Evangelio y se adhiere a las Orientaciones de la Iglesia Universal y local (Colegios y Escuelas Institución Teresiana, 1995).

El segundo grupo evaluado fueron alumnos (niños y niñas) de séptimo año de una escuela ubicada en la comuna Pedro Aguirre Cerda, con dependencia Particular-Subvencionada. Es una escuela de Iglesia que presta servicios educativos desde 1951 y está dedicada a ser una alternativa digna y de buena calidad para los hijos de familias con menos posibilidades socioculturales y socioeconómicas que está inspirada en el ejemplo y enseñanzas de Cristo, San Vicente de Paul y Santa Luisa de Marillac (Compañía Hijas de La Caridad de San Vicente de Paul, 2008).

La muestra es no probabilística e intencionada.

Tabla 1: Composición de la muestra.

Alumnos evaluados	NSE Alto	NSE Medio	Total
Hombres	10	14	24
Mujeres	16	16	32
Total	26	30	56

Instrumentos:

a) “Cuestionario de Secundaria de Maltrato entre Iguales por Abuso de Poder” (MIAP).

Fue desarrollado por el Defensor del Pueblo de España (1999) con el objetivo de determinar las principales magnitudes del fenómeno del maltrato entre escolares en la Enseñanza Secundaria Obligatoria de ese país. Este cuestionario fue adaptado a la población chilena por Formas, Obrador, Merino y Fuenzalida (2004). Está compuesto por ítems que miden la frecuencia del Maltrato entre Escolares y sus principales modos de expresión. Permite identificar si existen niños que hayan cometido algún tipo de conducta violenta hacia sus compañeros de manera continua en el último año y/o que hayan sido víctimas de algún tipo de conducta violenta. Junto a lo anterior, el cuestionario evalúa también la percepción que los alumnos tienen respecto a la presencia de conductas violentas entre escolares independientemente de que se encuentren involucrados en situaciones de Maltrato Escolar (Anexo N°1). La frecuencia del fenómeno se determina a través de preguntas que evalúan la intensidad de la agresión (observada, experimentada o realizada) en una escala ordinal (nunca, a veces, a menudo, siempre).

El cuestionario contiene también preguntas que permiten determinar las situaciones de maltrato más prevalentes en el grupo al que se le administra la prueba, si los alumnos han experimentado miedo al asistir al colegio, a quienes recurren para pedir ayuda y de qué modo los compañeros intervienen cuando estas situaciones de maltrato ocurren.

Para calcular la Percepción de la frecuencia observada de Malos Tratos se sumaron los puntajes señalados por los alumnos en la pregunta N°1 que evalúa la perspectiva de Observador o Testigo, independientemente que los Malos Tratos le ocurran personalmente al alumno(a) o que esté involucrado en su realización. Se otorgó 0 punto cuando se marcaba la opción “nunca” ya que implica ausencia de la conducta o situación señalada, 1 punto a la opción “a veces”, 2 puntos a la

opción “a menudo” y 3 puntos a la opción “Siempre”. Estos puntajes se utilizaron para poner a prueba las hipótesis N°1, N°2 y N°7.

La hipótesis N°3 busca determinar si existen diferencias por sexo respecto de la ocurrencia de distintos tipos de malos tratos. Los puntajes para poner a prueba esta hipótesis se obtuvieron a través de los ítems de la pregunta N°10 del instrumento, que permite saber cuánto y en qué forma cada alumno reconoce que ha molestado a algún compañero desde que empezó el año (agresión realizada).

Los niveles de Victimización de cada alumno se obtuvieron a través de la suma de puntajes marcados en los ítems de la pregunta N°8 del cuestionario de Maltrato entre Iguales por Abuso de Poder, que permite saber cómo se ha sentido tratado(a) por sus compañeros desde que empezó el año (agresión recibida). Estos puntajes y los niveles de Intimidación obtenidos a través de la suma de puntajes marcados en los ítems de la pregunta N°10 del cuestionario (agresión realizada) permitieron identificar a los alumnos de los grupos víctimas e intimidadores y se utilizan para la prueba de hipótesis N°6 y N°7.

Los puntajes señalados por los alumnos en la pregunta N° 1 que evalúa la Percepción (perspectiva de Observador o Testigo) de la frecuencia de malos tratos se correlacionaron con el rol obtenido por los alumnos en la dinámica bullying (“No participa”, “Víctima”, “Intimidador”, “Víctima-Intimidador”) para poner a prueba la hipótesis N°7.

b) “Evaluación de Comprensión Interpersonal de Robert Selman”, adaptada a la población chilena por Eyzaguirre, Sandrock y Ugalde (1990).

El desarrollo de la capacidad de Comprensión Interpersonal describe la manera en que los niños organizan la realidad social y los cambios en el desarrollo de la comprensión social a través de los cuales progresan a medida que crecen. La Evaluación de Comprensión Interpersonal permite definir, en el contexto de “entrevista reflexiva semiestructurada”, el nivel de desarrollo de Comprensión Interpersonal en que se ubica una determinada persona. La evaluación originalmente diseñada por Selman está compuesta por cuatro manuales, uno

para cada dominio de Comprensión Interpersonal: Individuo, Amistad Íntima, relación Padres-Hijo y Grupo de Pares.

En Chile se adaptaron los dos primeros dominios: individuo y amistad íntima (Eyzaguirre, Sandrock y Ugalde, 1990). Estos conceptos son evaluados a través de dilemas hipotéticos que describen situaciones interpersonales determinadas y preguntas que los menores deben responder al respecto (Anexo N°2). Dichas respuestas permiten construir un mapa sociocognitivo de la persona evaluada, determinar las diferencias encontradas al interior de su desempeño y comparar ese desempeño con el de otros sujetos de características similares. La asignación de puntajes a las respuestas entregadas por los sujetos proporciona un promedio para cada dominio (Persona y Amistad Íntima) y un Puntaje Global que expresa el nivel de madurez de Comprensión Interpersonal obtenido.

La puntuación de Comprensión Interpersonal se realiza a partir del manual desarrollado por Selman (1980), traducido al español para la adaptación del instrumento, que provee descripciones etapa por etapa del curso del desarrollo del razonamiento social. Este manual permite comparar dichas descripciones con las respuestas de los sujetos en la entrevista asignándoles un nivel de desarrollo determinado para cada Dominio y permitiendo obtener un Índice de Madurez Interpersonal que consiste en el promedio obtenido de todas las respuestas que fueron puntuadas. La administración y puntuación válida y confiable de esta prueba requiere a sujetos entrenados en entrevista, familiarizados con el manual de aplicación y que manejen las bases teóricas del análisis estructural cognitivo-constructivista.

En el contexto de esta investigación, cada entrevista fue grabada y posteriormente transcrita. En el anexo N°4 se presenta la transcripción y puntuación de dos entrevistas (una alumna con un promedio alto y un alumno con un promedio bajo de Comprensión Interpersonal) con el objetivo de clarificar el sistema de puntuación y poner de relieve el valor de esta evaluación como herramienta clínica.

Como se señaló en el marco teórico, la Evaluación de Comprensión Interpersonal consta de dos dilemas, uno para el dominio "Persona o Individuo" y

uno para el dominio “Amistad Íntima”. Cada dilema interpersonal incluye una serie de “Conceptos-Tema” (I.Subjetividad, II. Consciencia de Sí-mismo, III. Personalidad y IV. Cambio de Personalidad en el caso del dominio “Persona”; I. Formación de la Amistad, II. Cercanía e Intimidad, III. Confianza y Reciprocidad, IV. Celos, V. Resolución de Conflictos y VI. Término de la Amistad, en el caso del dominio “Amistad Íntima”).

A cada respuesta posible de ser codificada como indicadora de un nivel específico de desarrollo de Comprensión Interpersonal en ambos Dominios se le asignó un puntaje de 0 a 4 puntos (de acuerdo a la etapa de desarrollo de Comprensión Interpersonal que corresponda)¹⁶.

A cada uno de los temas de los dos dominios “Persona” y “Amistad”, de la Evaluación de Comprensión Interpersonal se les asigna un “Puntaje-Tema”, que caracteriza la etapa de razonamiento del sujeto en ese aspecto específico. Cuando hay un claro predominio de respuestas correspondientes a un nivel específico de desarrollo en cada uno de estos temas (el 75% o más de las respuestas del tema corresponden a una etapa específica), se adjudica a cada tema interpersonal un puntaje de “Etapa Pura”. Cuando el sujeto se encuentra en una transición entre etapas en cada tema se asigna lo que se denomina puntaje de “Etapa Mayor (menor)”. Esto ocurre cuando hay la misma cantidad de respuestas de dos etapas distintas en un mismo tema¹⁷ o cuando hay predominio de un nivel de desarrollo sobre otro dentro del mismo tema, pero este no alcanza al 75% del total de respuestas para ese tema.

Ejemplo:

Temas Dominio “Persona”	Concepto-Tema	Puntaje-Tema
I. Subjetividad	3-2 ¹⁷	3(2)=8
II. Consciencia de Sí-Mismo	2-2-2-2	2=6
III. Personalidad	3-2	3(2)=8
IV. Cambio de Personalidad	3-3-3-3-3	3=9

¹⁶ Este puntaje se obtuvo a partir de las categorías ofrecidas en el manual de aplicación.

¹⁷ Cuando existe el mismo número de respuestas de dos niveles de desarrollo distinto, el “Puntaje-Tema” se asigna considerando la respuesta que mejor refleja a nivel teórico los supuestos básicos que definen cada etapa.

Temas Dominio "Amistad"

I. Formación de la amistad	3-2-3	3(2)=8
I. Cercanía-Intimidad	3-3	3=9
III. Confianza y Reciprocidad	3	3=9
IV. Celos	3-2	3(2)=8
V. Resolución de conflictos	3-3	3=9
VI. Término de la Amistad	3-3-3	3=9

Para el cálculo del puntaje promedio de Comprensión Interpersonal el manual incluye la siguiente tabla de equivalencias:

4=12	2(1)=5
4(3)=11	1(2)=4
3(4)=10	1=3
3=9	1(0)=2
3(2)=8	0(1)=1
2(3)=7	0=0
2=6	

Luego, el cálculo del índice de madurez general de Comprensión Interpersonal o Puntaje IMS (Interpersonal Maturity Score) se realiza sumando las equivalencias numéricas de los puntajes para cada tema puntuado y se divide ese total por el número de temas multiplicado por tres.

En el ejemplo anterior:

$$\frac{8+6+8+9+8+9+9+8+9+9}{30} = \frac{83}{30} = 2,76$$

La alumna se encuentra en una etapa global 3 de desarrollo de Comprensión Interpersonal de acuerdo a la norma definida en el trabajo de adaptación del instrumento.

IMS	Puntaje escala global
2,75-3,24	3

Los puntajes que corresponden al índice de madurez general de Comprensión Interpersonal se utilizan para la prueba de las hipótesis N° 7, 8 y 10.

Procedimiento:

Se trabajó con alumnos de séptimo año de educación básica ya que el cuestionario respecto a los malos tratos puede aplicarse a estudiantes a partir de ese curso y la “Evaluación de Comprensión Interpersonal” puede aplicarse a niños(as) entre 5 y 16 años¹⁸. Es posible evaluar esta capacidad en nuestro medio ya que la Evaluación de Comprensión interpersonal es un instrumento adaptado a la realidad chilena que se ha utilizado en diversas investigaciones respecto al desarrollo de Comprensión Interpersonal y Desarrollo Moral en alumnos de educación básica y media (Vigneaux, 1990; Halcartegaray, 1991; Mallouhi y Yáñez, 1995; Peña y Varela, 1999; Torres, 1999; Dastres y Hasbún, 2000; Ahumada y Molina, 2000; Madariaga, 2000; Pérez y Rojas, 2000; en Salamanca, 2003).

Respecto a la pertinencia de evaluar la frecuencia de malos tratos en séptimo básico, se sostiene que la intimidación entre escolares surge en tercero o cuarto básico, tiene su peak en séptimo básico y decrece durante la educación media (Magendzo y Toledo, 2004), razón por la que resulta pertinente seleccionar a niños de este curso.

En ambos colegios las directoras autorizaron la realización de las pruebas y entrevistas. Se coordinaron con los profesores jefes de cada curso los días y horarios de trabajo. Con el fin de resguardar el bienestar y los derechos de los participantes, se envió una comunicación (Consentimiento Informado) a los apoderados de que se aplicaría a los alumnos un cuestionario respecto a los malos tratos y una entrevista personal para conocer e intentar mejorar las relaciones interpersonales entre compañeros de curso (Anexo N°4).

¹⁸ La Evaluación de Comprensión Interpersonal incluye dilemas interpersonales distintos para los menores entre 5-9 años y 10-16 años.

Se realizaron las pruebas durante el mes de Agosto de 2010 en la escuela de NSE Medio y Octubre de 2010 en el colegio de NSE Alto.

VI. RESULTADOS¹⁹

- *Hipótesis 1: La Percepción de la frecuencia de Malos Tratos será más alta en los hombres que en las mujeres que componen la muestra. Ho: no hay diferencia estadísticamente significativa en la frecuencia de malos tratos entre hombres y mujeres.*

Valor $p = 0.226 > 0.05$. Por lo tanto, no es posible rechazar la hipótesis nula: no hay diferencia estadísticamente significativa en la Percepción de la frecuencia de malos tratos entre hombres y mujeres.

- *Hipótesis 2: La Percepción de la frecuencia de malos tratos será más alta en la escuela de nivel Socioeconómico Medio que en el colegio de nivel socioeconómico Alto. Ho: no existirán diferencias significativas en los niveles de malos tratos de acuerdo al NSE de los colegios.*

Valor $p = 0.00 < 0.05$ Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula: la Percepción de la frecuencia de malos tratos es más alta en la escuela de nivel socioeconómico Medio que en el colegio de nivel socioeconómico Alto.

- *Hipótesis 3:*

a) *Existirá una mayor frecuencia de agresión física entre los hombres que entre las mujeres. Ho: no se presentarán diferencias significativas en los malos tratos de tipo físico según el sexo.*

Valor $p = 0.00 < 0.05$. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula: existe una mayor frecuencia de agresión física entre los hombres que entre las mujeres.

¹⁹ Las tablas con los cálculos para probar la significación estadística de las hipótesis se encuentran en el Anexo N°5

b) *Las mujeres presentarán una mayor frecuencia de agresiones psicológicas (Exclusión Social) que los hombres. Ho: no se presentarán diferencias significativas en las agresiones psicológicas según el sexo.*

La hipótesis por poseer direccionalidad posee un Valor $p = 0.037 < 0.05$. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula: existe una mayor frecuencia de agresiones psicológicas (Exclusión Social) por parte de las mujeres que por parte de los hombres.

c) *Existirá mayor frecuencia de agresiones verbales entre los hombres que entre las mujeres. Ho: no se presentarán diferencias significativas en los malos tratos de tipo verbal según el sexo.*

Valor $p = 0,112 > 0,05$. No es posible rechazar la hipótesis nula: no se presentaron diferencias significativas en el maltrato verbal según el sexo de los participantes.

- *Hipótesis 4:*

a) *Existirá una mayor frecuencia de agresión física entre los alumnos de la escuela de nivel socioeconómico Medio que en el colegio de nivel socioeconómico Alto. Ho: no se presentarán diferencias significativas en los malos tratos de tipo físico según el nivel socioeconómico del colegio.*

Valor $p = 0.185 > 0.05$. Por lo tanto, no es posible rechazar la hipótesis nula: no se presentaron diferencias en la frecuencia de agresión física entre los alumnos de la escuela de nivel socioeconómico Medio y los del colegio de nivel socioeconómico Alto.

b) Los alumnos del colegio de nivel socioeconómico Medio presentarán mayor frecuencia de agresiones psicológicas (Exclusión social) que los del colegio de nivel socioeconómico Alto. Ho: no se presentarán diferencias significativas en las agresiones psicológicas según el nivel socioeconómico.

Valor $p = 0.013 < 0.05$. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula: existe una mayor frecuencia de agresiones psicológicas (Exclusión Social) por parte de los alumnos del colegio de nivel socioeconómico Alto.

c) Existirá mayor frecuencia de agresiones verbales entre los alumnos de nivel socioeconómico Medio que los pertenecientes al nivel socioeconómico Alto. Ho: no se presentarán diferencias significativas en los malos tratos de tipo verbal según el nivel socioeconómico.

Valor $p = 0.666 > 0.05$. Por lo tanto, no es posible rechazar la hipótesis nula: no se presentaron diferencias en la frecuencia de agresión verbal entre los alumnos de la escuela de nivel socioeconómico Medio y los del colegio de nivel socioeconómico Alto.

- Hipótesis 5: Existirá un mayor número de hombres asumiendo los roles de Intimidador y Víctima-Intimidador, mientras que las mujeres no se involucrarán o serán víctimas no intimidadoras. Ho: no se presentarán diferencias significativas en el rol asumido entre los hombres y las mujeres.

Valor $p = 0.620 > 0.05$. Por lo tanto, no es posible rechazar la hipótesis nula: no se presentaron diferencias significativas en el Rol asumido en conductas de intimidación entre los hombres y las mujeres.

- *Hipótesis 6: Existirá un mayor número de alumnos con el rol de Intimidador, Víctima-Intimidador y víctima en el colegio de nivel socioeconómico Medio. Ho: no se presentarán diferencias significativas en el Rol asumido entre los alumnos del colegio de nivel socioeconómico Medio y los del colegio de nivel socioeconómico Alto.*

Valor $p = 0.051 > 0.05$. Por lo tanto, no es posible rechazar la hipótesis nula: no se presentaron diferencias significativas en el rol asumido en conductas de Malos Tratos según el Nivel Socioeconómico de los participantes.

- *Hipótesis 7: El desarrollo de la Comprensión Interpersonal será mayor en las mujeres que en los hombres que componen la muestra.*

Ho: No existirán diferencias significativas en los niveles de desarrollo de Comprensión Interpersonal de acuerdo al sexo de los participantes.

Valor $p = 0.02 < 0.05$. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula: existen diferencias significativas en los niveles de desarrollo de Comprensión Interpersonal de acuerdo al sexo de los participantes.

- *Hipótesis 8: El desarrollo de Comprensión Interpersonal será mayor en los alumnos del colegio de NSE Alto que en los alumnos del colegio de NSE Medio.*

Ho: No existirán diferencias significativas en los niveles de desarrollo de Comprensión Interpersonal de acuerdo al nivel socioeconómico de los participantes.

Valor $p = 0.485 > 0.05$. No es posible rechazar la hipótesis nula: no existen diferencias significativas en los niveles de desarrollo de Comprensión Interpersonal de acuerdo al nivel socioeconómico de los participantes.

- *Hipótesis 9: Existirán diferencias en la percepción de malos tratos observados entre los alumnos involucrados directamente en los malos tratos respecto de aquellos no involucrados. Ho: no existirán diferencias significativas en la frecuencia observada de malos tratos según el rol adoptado por los alumnos en estas conductas*

Valor $p = 0,001 < 0,05$. Existen diferencias significativas en la frecuencia observada de malos tratos de acuerdo al rol que desempeñan los alumnos en esta dinámica: los alumnos que son a la vez víctimas e intimidadores, junto con los alumnos víctimas de malos tratos perciben mayor frecuencia de estas conductas en su escuela que aquellos alumnos no involucrados directamente y que aquellos alumnos que intimidan a sus compañeros.

- *Hipótesis 10: El desarrollo de Comprensión Interpersonal de los alumnos víctimas y/o intimidadores será distinto al desarrollo de Comprensión Interpersonal que obtengan los alumnos que no están involucrados directamente en los malos tratos. Ho: No habrá diferencia en los niveles de Comprensión Interpersonal entre alumnos involucrados directamente en malos tratos y los no involucrados.*

Valor $p = 0,607 > 0,05$. No es posible rechazar la hipótesis nula: no existen diferencias significativas en los niveles de comprensión interpersonal entre los sujetos que son víctimas y/o intimidadores, por un lado, y los que no se involucran, por el otro.

VII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo principal de este trabajo consistió en investigar las relaciones entre Comprensión Interpersonal y participación en conductas de intimidación. El interés por explorar este tema se gestó al constatar la evidencia de que existen diferencias en el razonamiento y competencia social de los niños involucrados en conductas de malos tratos respecto del razonamiento y competencia social de aquellos alumnos que no participan directamente en estas conductas. Los resultados obtenidos en esta investigación no mostraron diferencias entre estos grupos de alumnos en Comprensión Interpersonal, ya que se lograron definir los niveles de desarrollo de esta capacidad, pero dentro del mismo rango de edad (niños de séptimo básico que tienen entre 12 y 13 años en este caso) no variaron de manera significativa. La totalidad de los alumnos evaluados se encontraron entre los niveles 2 y 3 de Comprensión Interpersonal, lo que implica que conceptualizan las relaciones de amistad como basadas en la reciprocidad (etapa 2) y logran establecer relaciones de mayor profundidad con sus compañeros, logrando compartir aspectos íntimos de sus vidas con otros (etapa 3). En este sentido, la aplicación de la Evaluación de Comprensión Interpersonal de Robert Selman permitió conocer las estructuras sociocognitivas subyacentes que son relevantes en la construcción y organización del sentido que tienen de sí mismos los adolescentes entrevistados. Estos esquemas internos guían la creación de significados de los alumnos y nos dan indicadores sobre cómo establecen sus relaciones interpersonales y cómo solucionan sus conflictos. Se puede sostener, entonces, que la “Evaluación de Comprensión Interpersonal” resulta útil como herramienta para el trabajo clínico ya que mediante esta entrevista y su análisis es posible conocer los conceptos e ideas que caracterizan el pensamiento de los sujetos respecto de temas interpersonales relevantes. Sin embargo, a pesar de lo valioso de los resultados recién descritos, la Evaluación de R. Selman resultó poco práctica para alcanzar uno de los principales objetivos de esta investigación, ya que no permitió definir con suficiente claridad las diferencias entre aquellos niños en riesgo de estar sufriendo maltrato de aquellos que no lo están.

No haber encontrado diferencias en esta competencia social entre los alumnos involucrados en el Bullying respecto de aquellos no involucrados directamente se debe posiblemente a limitaciones en la muestra y en la metodología utilizada en esta investigación, siendo probable que en una muestra aleatoria y con otros instrumentos de evaluación estas diferencias salgan a la luz ya que así lo indica la evidencia actual respecto al tema. En este sentido, resulta necesario para nuevas investigaciones en esta área contar con instrumentos que permitan determinar con mayor especificidad los fenómenos que constituyen la competencia social que se pretende estudiar (toma de perspectiva, empatía, procesamiento de la información social, etc.) y lograr niveles de medición más precisos en los sujetos involucrados o no en los Malos Tratos. Un aporte en este sentido es el trabajo de adaptación del “Interpersonal Reactivity Index” a la población chilena (Dufey y Fernández, 2008; Fernández y Dufey, 2008) que permite medir de manera multidimensional factores cognitivos y emocionales de la empatía en 4 sub-escalas: Toma de Perspectiva (PT); Fantasía (FS); Preocupación Empática (EC) y Malestar Interpersonal (PD).

Por otra parte, descubrir que el desempeño de las mujeres en la capacidad de Comprensión Interpersonal fue mejor que el de los hombres es un hallazgo que se suma a la evidencia disponible respecto a una mayor capacidad femenina en tareas de razonamiento social, ya que al revisar el despliegue de estas habilidades sociales en la escuela de acuerdo al sexo, se ha encontrado que, comparadas con los niños, las mujeres reportan niveles de empatía significativamente más altos, se perciben más competentes socialmente, muestran más frecuentemente razones internas para realizar estas conductas y persiguen con más frecuencia la consecución de metas sociales (Wenzel, Filisetti y Looney, 2007). Esto resulta relevante ya que las intervenciones con el objetivo de promover niveles más maduros e inclusivos de Comprensión Interpersonal deben considerar estas diferencias de acuerdo al sexo de los estudiantes.

Respecto a los Malos Tratos, los resultados corroboran algunos de los hallazgos más frecuentemente encontrados por la investigación: la mayor prevalencia de Maltrato Físico en los hombres (Hipótesis 3, letra a) y la mayor

frecuencia de Exclusión Social por parte de las mujeres (Hipótesis 3, letra b). Estos resultados exigen volver a plantearse la pregunta respecto de los modos en que las diferencias sexuales, la socialización y los roles de género pueden influir la expresión de distintos tipos de malos tratos, ya que la evidencia señala que las niñas son más propensas a exhibir y recibir agresiones indirectas o psicológicas, canalizando su agresión de manera social, mientras que los hombres suelen utilizar la agresión física como un modo de mantener el control y el estatus dentro del grupo. Estas diferencias deben considerarse a la hora de diseñar intervenciones específicas para hombres y mujeres con el objetivo de disminuir la incidencia de los malos tratos.

Se encontró también una diferencia considerable en la Percepción de la frecuencia de malos tratos según nivel socioeconómico: la prevalencia de estas conductas fue significativamente mayor en el colegio de Nivel Socioeconómico Medio que en el colegio de Nivel Socioeconómico Alto (Hipótesis 2). Este resultado es concordante con el obtenido en el primer Estudio Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar (Gobierno de Chile, 2005) donde la diferencia de agresiones según NSE a nivel global fue significativa (mayor frecuencia total de agresiones en establecimientos de nivel Medio y Bajo que Alto). Queda como tarea para otras investigaciones estudiar los factores que determinan estas diferencias en la frecuencia de malos tratos entre colegios de distinto nivel socioeconómico. Resulta interesante señalar que en este caso se encontraron niveles de razonamiento social bastante parejos entre los alumnos de las escuelas seleccionadas, razón por la cuál es posible plantear que la diferencia en la mayor frecuencia de malos tratos en alumnos de nivel socioeconómico Medio y Bajo puede deberse a factores socioculturales más que sociocognitivos. En este sentido, algunas hipótesis que se podrían investigar respecto a estas supuestas diferencias socioculturales son la mayor aceptación de la agresión como conducta que permite el control y la adaptación al grupo en contextos socioculturales vulnerables y la mayor presencia de Exclusión Social en colegios de Nivel Socioeconómico Alto, tal como se evidenció en los resultados obtenidos en este trabajo (Hipótesis 4, letra b).

Es necesario señalar que la educación católica recibida por los alumnos evaluados es un factor que puede influir las relaciones entre las variables, específicamente una posible disminución en la intensidad de los malos tratos en estas escuelas respecto de colegios sin orientación religiosa, ya que este factor puede condicionar implícitamente la menor ocurrencia de conductas de intimidación. En este sentido, en el “Estudio de Percepción de Bullying en Chile” (2009) realizado por Delphoeduca y Tendencias Research, los entrevistados de colegios no religiosos perciben mayor aumento que el resto en agresión verbal y en agresión física, corroborando que la formación espiritual incide en conductas menos violentas. Se aprecia también que mayor proporción de educadores de colegios católicos han visto aumento de acoso en todas sus formas, que personal de colegios de otras religiones, mostrando que existirían diferencias en la internalización de valores. De acuerdo a esto y siguiendo la distinción realizada por Baron y Kenny (1986, en Kravets, Faust, Lipshitz y Shalhav, 1999), la educación religiosa constituye una variable “moderadora”; es decir, una variable que podría influenciar la dirección o fortaleza de la relación entre una variable independiente y una variable dependiente. Por esta razón, los criterios para realizar actividades de intervención que se plantean a continuación surgen desde este contexto particular y debe revisarse con cuidado su aplicación en establecimientos educacionales no religiosos.

Por último, otro resultado significativo de esta investigación fue comprobar la existencia de diferencias en la percepción de la frecuencia de Malos Tratos entre los alumnos Víctimas y Víctimas-Intimidadores respecto de los alumnos Intimidadores y aquellos que no participan directamente en conductas de Malos Tratos (Hipótesis 9). Sin dejar de considerar que no hay perfiles absolutamente “puros” en las interacciones de Malos Tratos entre escolares y que los roles que los alumnos adoptan son diversos según las circunstancias, la mayor frecuencia observada de Malos Tratos por parte de las Víctimas y Víctimas-Intimidadores en esta investigación respecto a los alumnos que intimidan y que no participan directamente, se suma a los antecedentes empíricos que señalan que estos

alumnos experimentan una mayor sensación de amenaza que influye en su desadaptación escolar y en el miedo a la hora de acudir a la escuela.

Considerando estos resultados y los antecedentes previamente expuestos se sugieren a continuación algunos criterios para la planificación de talleres para disminuir la incidencia de malos tratos en la escuela, dirigidos principalmente a los alumnos directamente involucrados:

- Sin dejar de considerar que las estrategias de prevención destinadas a los distintos miembros y niveles de la escuela suelen ser las más exitosas, debe incluirse la realización dentro de estos programas de intervenciones que incluyan a sujetos en riesgo y que estén diseñadas para prevenir la cronificación de un problema del cuál ya existen síntomas. Para ello es necesario realizar un diagnóstico preciso de quienes podrían beneficiarse de tratamientos de este tipo: alumnos que presenten problemas de aislamiento, ansiedad, demasiado autocontrol, timidez y/o baja autoestima (como producto de los malos tratos o como factor antecedente que los ubican en situación de vulnerabilidad frente a sus pares) y/o alumnos que intimiden a otros compañeros y que presenten conductas impulsivas, agresivas, baja empatía y egocentrismo. Resulta imprescindible entonces la aplicación de pruebas o cuestionarios adaptados a la población chilena que permitan tener un diagnóstico claro de la intensidad del problema, identificar a los alumnos en riesgo, conocer sus percepciones y vivencias respecto a los malos tratos y crear una línea base a partir de la cual evaluar los cambios.

- Entre las distintas intervenciones específicas que se pueden realizar, los talleres de grupo basados en modelos cognitivo-conductuales y los programas de entrenamiento para desarrollar habilidades sociales han demostrado efectos positivos en los menores implicados: una mejoría en la autoestima y mejor manejo de situaciones de intimidación en el caso de las víctimas y mejor comprensión de las normas junto con mayor nivel de empatía los alumnos que intimidan.

- Para la implementación de estos talleres se debe trabajar en grupos pequeños (no más de 10 participantes) con aquellos alumnos que sean Víctimas de Malos Tratos o Intimidadores. La intervención se debe diseñar en función de los déficits específicos que presenten los participantes, concentrarse en la enseñanza de las competencias sociales que ayuden a los niños a enfrentar situaciones específicas y programar su generalización mediante ejercicios tomados de la vida real. Estos talleres pueden tener una duración que va entre las 8 y 12 sesiones de una hora de duración, una vez por semana, ya que, considerando que son procedimientos que se desarrollan en el contexto escolar, resulta fundamental que se planifiquen de modo que no alteren el transcurso normal de las clases. Es importante también evitar la discriminación y que la participación no se transforme en motivo de burlas (para eso se puede dar a los participantes un guión de lo que pueden decir en caso que les pregunten o los molesten).

- El contenido específico de las sesiones para niños víctimas de malos tratos puede consistir en distinguir áreas individuales para el crecimiento e identificar cosas positivas de sí mismos (considerando que es probable que tengan deteriorada su autoestima), repasar los sentimientos asociados a las situaciones de intimidación en un contexto seguro y reorganizar los modos de enfrentar estas situaciones realizando ejercicios de rol-play y modelaje que permitan practicar y aprender nuevas formas de manejar sus relaciones con los compañeros. El trabajo con niños que intimidan, por otra parte, puede consistir en actividades que refuercen la capacidad de empatizar con los sentimientos de los demás, practicar y comprender, mediante ejercicios de rol-play y/o experienciales, el sentido de las normas de conducta en la escuela para cumplirlas de una manera efectiva y generar mediante la participación en estos talleres conexiones positivas con sus compañeros que permitan modificar los patrones de interacción que determinan las conductas intimidatorias.

- La evaluación de los efectos de la intervención y el seguimiento de los alumnos implicados es imprescindible dado que los cambios observados en los sujetos

participantes suelen ser generales más que específicos y tienden a mantenerse por un tiempo limitado. Esto se suma al hecho de que, más allá de las características particulares de los alumnos víctimas e intimidadores, pueden existir fenómenos grupales dentro de cada curso que se constituyan como mantenedores de los malos tratos. En este sentido, resulta sumamente importante trabajar con el resto de los compañeros para lograr que aquellos estudiantes no implicados directamente en los malos tratos intervengan defendiendo a las víctimas y no reforzando a los intimidadores cuando los malos tratos ocurren.

Para concluir es fundamental señalar que, como ya se mencionó anteriormente, desde la década de 1990 hasta la fecha los gobiernos en Chile han puesto énfasis en la elaboración y cumplimiento de políticas y normas de convivencia escolar con el objeto de apoyar desarrollo socio-afectivo de los alumnos. También han existido iniciativas privadas valiosas que han demostrado la importancia del rol formativo de las instituciones escolares en el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes para aprender a convivir y resolver de manera pacífica los conflictos. Sin embargo, falta aún mucho trabajo por realizar para consolidar mediante leyes y programas mejoras efectivas en la convivencia escolar. Por esa razón, y a pesar que las intervenciones que intentan mejorar la convivencia y modificar la frecuencia y dinámica de las conductas de malos tratos dejan abiertas distintas interrogantes respecto a su implementación y efectividad, la realización de iniciativas de este tipo en nuestro país tienen sentido y deben llevarse a cabo de manera cada vez más consistente y sistemática, ya que la elevada prevalencia de Malos Tratos en escuelas de nuestro país, la mantención en el tiempo de estos patrones de interacción disfuncionales -con el consiguiente incremento en la intensidad de los síntomas psicopatológicos asociados- y la gran demanda y reducida disponibilidad de servicios psicoterapéuticos en los centros urbanos para niños y adolescentes hacen imperativo que los procedimientos de ayuda presentados en esta tesis sean realizados con mayor frecuencia en los colegios con el objeto de beneficiar a un mayor número de niños y adolescentes, especialmente aquellos en riesgo.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andreou, E., Metallidou, P. (2004) The relationship of academic and social cognition to behaviour in bullying situations among greek primary school children. *Educational Psychology*, Vol. 24, N°1, pp. 27-41.

Arsenio, W., Lemerise, E. (2004) Aggression and Moral Development: Integrating Social Information Processing and Moral Domain Models. *Child Development*, July/August, Volume 75, N° 4, pp. 987–1002

Avilés, J. M. (2009) Victimización percibida y Bullying. Factores diferenciales entre víctimas. *Boletín de Psicología*, N°95, pp. 7-28.

Beaty, L., Alexeyev, E. (2008) The problem of school bullies: what the research tells us. *Adolescence*, Vol. 43, N°169, spring, pp. 2-11.

Beran, T. (2008) Stability of Harassment in Children: Analysis of the Canadian National Longitudinal Survey of Children and Youth Data. *The Journal of Psychology*, 142(2), pp.131–146.

Berger, C., Lisboa, C. (2009) *Violencia Escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile.

Boulton, M. (1999) Concurrent and longitudinal relations between children's playground behavior and social preference, victimization, and bullying. *Child Development*, Vol. 70 (4), pp. 944-954.

Boulton, M. Bucci, E. Hawker, D. (1999) Swedish and English secondary school pupils' attitudes towards, and conceptions of, bullying: concurrents link with bully/victim involvement. *Scandinavian Journal of Psychology*, N° 40, pp.277-284.

Brown, S., Birch, D., Kancherla, V. (2005) Bullying perspectives: experiences, attitudes, and recommendations of 9- to 13-year-olds attending health education centers in the United States. *The Journal Of School Health*, Vol. 75 (10), pp.384-92.

Camodeca, M., Goossens, F. (2005) Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry, And Allied Disciplines*, Vol. 46 (2), pp.186-97.

Carlyle, K., Steinman, K. (2007) Demographic Differences in the Prevalence, Co-Occurrence, and Correlates of Adolescent Bullying at School. *Journal of School Health*, November, Vol. 77, N°9, pp.623-629.

Caurcel, M.J. (2009) Estudio evolutivo del maltrato entre iguales desde la percepción y el razonamiento moral de los implicados. *Tesis doctoral*, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.

Chapell, M., Hasselman, S., Kitchin, H., Lomon, T., MacIver, K. Sarullo, P. (2006) Bullying in elementary school, high school and college. *Adolescence*, Vol 41, N° 164, pp.633-648.

Cerezo, F. (2001a) *Violencia en las aulas*. Editorial Pirámide, Madrid, España.

Cerezo, F. (2001b) Variables de personalidad asociadas en la dinámica *bullying* (agresores *versus* víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años *Anales de psicología*, Vol. 17, N°1 (junio), pp.37-43.

Cerezo, F. (2007) *La violencia escolar. Propuestas para la intervención eficaz*. Jornadas sobre conflictos y convivencia en los centros escolares. Observatorio de la convivencia escolar. Disponible en:

http://jornadasconvivenciamurcia.com/ponencias/cerezo_ramirez_fuensanta-violencia_escolar_propuestas.pdf

Colegios y Escuelas Institución Teresiana (1995) *Proyecto Educativo*. Alfabetas Impresores.

Collel, J., Escudé, C. (2002), La violència entre iguals a l'escola: el Bullying, *Àmbits de Psicopedagogia*, 4, pp. 20-24. Original en lengua catalana. Disponible en español en:

<http://www.xtec.es/~jcollell/ZAP%204.pdf>

Compañía Hijas de La Caridad de San Vicente de Paul (2008) *Manual de la Convivencia Escolar, Escuela Particular Nº7 "Pío XII"*. Comunicación personal.

Crick. N., Dodge, K. (1994) A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, Vol. 115, Issue 1, pp.74-102.

Dake, J., Price, J., Telljohann, S. (2003) The nature and extent of bullying at school. *The Journal Of School Health*, Vol.73(5), pp.173-180.

Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J., Hammarstrom (2006) Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology*, Vol.76, pp.71–90.

GeoDelphos Consultora y Tendencias Research (2009) Estudio de Percepción de Bullying en Chile. Disponible en:

<http://www.seminarioseducar.cl/html/material/7-Jul-2010/Research.pdf>

DeRosier, M.E. (2004) Building relationships and combating bullying: effectiveness of a school-based social skills group intervention. *Journal Of Clinical Child And Adolescent Psychology: The Official Journal For The Society Of Clinical Child And Adolescent Psychology*, American Psychological Association, Vol. 33(1), pp.196-201.

Dodge, K., Coie, J., Pettit, G., Price, J. (1990) Peer Status and Aggression in Boys' Groups: Developmental and Contextual Analyses. *Child Development*, 61, pp.1289—1309.

Dufey, M., Fernández, A.M. (2008) Informe Psicométrico Final de Adaptación de Escalas para la Evaluación Afectiva. Facultad de Psicología UDP. Comunicación personal.

Eyzaguirre, C., Sandrock, S., Ugalde, M. (1990) Adaptación de la Evaluación de Comprensión Interpersonal de Robert L. Selman. *Tesis para Optar al Título de Psicólogo*, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Fernández, A.M., Dufey, M. (2008). Psychometric properties of the interpersonal reactivity index in a sample of Chilean university students. *International Journal of Psychology*, 43, pp. 138-148.

Fitzgerald, D., White, K. (2003) Linking children's social worlds: perspective-taking in parent-child and peer contexts. *Social Behavior and Personality*, 31(5), pp.509-522.

Formas, A. Obrador, A. Merino, G. y Fuenzalida, M. (2003) Estudio exploratorio sobre el maltrato entre iguales por abuso de poder y la relación con el apego con los pares y padres en escolares entre 12 y 14 años de edad. *Tesis para optar al título de Psicólogo*, Universidad del Desarrollo, Santiago de Chile.

Fox, C., Boulton, M. (2005) The social skills problems of victims of bullying: self, peer and teacher perceptions. *The British Journal of Educational Psychology*, Vol. 75 (2), pp. 313-328.

Fox, C., Boulton, M. (2003) Evaluating the effectiveness of a social skills training (SST) programme for victims of bullying. *Educational Research*, Vol. 45, No. 3, pp. 231–247.

García-Longoria, M.P. (2002) La mediación escolar, una forma de enfocar la violencia en las escuelas. *Alternativas: cuadernos de trabajo social*, N°10, pp. 319-327.

Georgiou, S. (2008) Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology*, 78, pp. 109–125

Gini, G. (2006) Social Cognition and Moral Cognition in Bullying: What's Wrong? *Aggressive Behavior*, Vol. 32, pp. 528–539.

Gobierno de Chile (2002) *Política de Convivencia Escolar*. Ministerio de Educación, Unidad de Apoyo a la Transversalidad. Registro Propiedad intelectual Inscripción N° 129949. Disponible en Internet:

http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Politica_Convivencia.pdf

Gobierno de Chile (2005-2007) *Estudio nacional de violencia en el ámbito escolar*. Ministerio de Educación, Ministerio de Interior. Disponible en Internet:

http://www.seguridadpublica.gov.cl/estudio_y_documentacion.html

Gobierno de Chile (2009) *Metodología de Construcción de Grupos Socioeconómicos en SIMCE 2008 2º Medio*. Ministerio de Educación. Disponible en Internet:

http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Documentos_tecnicos_investigadores/Metodologia_GSE_2008_2Medio.pdf

Gobierno de Chile (2010) *Resultados Sistema de Medición de Calidad de la Educación SIMCE*. Ministerio de Educación. Disponible en Internet: <http://www.simce.cl>

Guerra, N., Boxer, P., Kim, T. (2005) A Cognitive-Ecological Approach to Serving Students With Emotional and Behavioral Disorders: Application to Aggressive Behavior. *Behavioral Disorders*, 30(3), pp. 277-288.

Hay, D., Payne, A., Chadwick, A. (2004) Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. N° 45:1, pp.84–108.

Hernández, R., Fernández, C. y Sampieri, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Hunter, S. Boyle, J. Warden, D. (2004) Help seeking amongst child and adolescent victims of peer-aggression and bullying: the influence of school-stage, gender, victimisation, appraisal and emotion. *The British Journal of Educational Psychology*. Vol. 74 (3), pp. 375-90.

Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H., Poskiparta, E. (2002) Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*. Vol. 43 (3), pp. 269-78.

Kohlberg, L. (1976) Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. En: Turiel, E., Enesco, I., Linaza, J. (1989) *El mundo social en la mente infantil*. Editorial Alianza, Madrid.

Kravetz, S., Faust, M., Lipshitz, S., Shalhav, S. (1999). Interpersonal Understanding of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 32, pp. 248-255.

Kumpulainen, K., Räsänen, E. (2000). Children involved in bullying at elementary school age: Their psychiatric symptoms and deviance in adolescence. *Child Abuse&Neglect*, 24, pp. 1567–1577.

Kurdek, I., Krile, D. (1982) A Developmental Analysis of the Relation between Peer Acceptance and Both Interpersonal Understanding and Perceived Social Self-Competence. *Child Development*, 53, pp. 1485-1498.

Lavín, J. (2001) Gobierno pondrá urgencia a proyecto de ley sobre bullying. Diario El Mercurio online. Recuperado el 7 de Mayo de 2011 de <http://www.emol.com/noticias/nacional/detalle/detallenoticias.asp?idnoticia=434701>

López, N., Iriarte, C., González, M. (2004) Aproximación y revisión del concepto «competencia social». *Revista Española de Pedagogía*, Año LXII, Nº 227, pp.146-153.

López, N., Iriarte, C., González, M. (2007) El Desarrollo de la Competencia Social como vía de Prevención de los Conflictos en el aula. *TÍPICA. Boletín Electrónico de Salud Escolar*. Volumen 3, Número 1, pp. 1-10. Disponible en Internet: <http://www.tipica.org/pdf>

Madriaza, P. (2009) Violencia en el ámbito Educativo; una cartografía preliminar para América Latina y el Caribe. En Seminario ¿Cómo promover una convivencia escolar sin violencia? Diagnóstico y propuestas desde el estado, la sociedad y la escuela. Gobierno de Chile (Ministerio del Interior, Ministerio de Educación), UNESCO. Disponible en Internet: <http://prevencionviolenciaescolar.wordpress.com>

Magendzo, A., Toledo, M.I., Rosenfeld, C. (2004) *Intimidación entre estudiantes*. LOM Ediciones, Santiago de Chile.

Martin, J., Sokol, B., Elfers, T. (2008) Taking and Coordinating Perspectives: From Prereflective Interactivity, through Reflective Intersubjectivity, to Metareflective Sociality. *Human Development*, Vol. 51, pp. 294–317.

Mead, G.H. (1934 -1993-) *Espíritu, Persona y Sociedad*. Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., Lo Feudo, G. (2003) Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, Vol. 29 Issue 6, pp. 515-530.

Milicic, N., Mena, M.I., López, V., Justiniano, B. (2008) *Clínica escolar. Prevención y atención en redes*. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago.

Montenegro, H., Bralic, S., Edwards, M., Izquierdo, T., Maltes, S. (1983) *Salud mental del escolar. Estandarización del inventario de problemas conductuales y destrezas sociales de T. Achenbach en niños de 6 a 11 años*. Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CEDEP). Imprenta CIDE, Santiago de Chile.

Olweus, D. (1994) Annotation: Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Child Psychol Psychiat.* Vol. 35. No. 7, pp. 1171-1190.

Ortega, R. (2009) Construir la convivencia escolar: un modelo para la prevención de la violencia, la competencia social y la educación en ciudadanía. Seminario: ¿Cómo promover una convivencia escolar sin violencia? diagnóstico y propuestas

desde el Estado, la Sociedad y la Escuela. Ministerio de Educación, Ministerio del Interior, Comisión Nacional Chilena de Cooperación con Unesco. Disponible en: <http://prevencionviolenciaescolar.wordpress.com>

Pellegrini, D. (1985) Social Cognition and Competence in Middle Childhood. *Child Development*, 56, 253—264.

Pérez-Delgado, E., García-Ros, R. (1991) *La psicología del desarrollo moral*. Siglo XXI, Editores. España.

Piaget, J. (1954[2005]) *Inteligencia y afectividad*. Editorial Aique, Buenos Aires, Argentina.

Piaget, J. (1932 [1971]) *El criterio moral en el niño*. Ed. Martínez Roca, Barcelona, España.

Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J. Martorell, C. (2009) Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*. Vol. 21, nº3, pp. 453-458.

Pozo, J.I. (2006) *Adquisición de conocimiento*. Editorial Morata, Madrid, España.

Pugh, J. (2010) Cognitive behaviour therapy in schools: the role of educational psychology in the dissemination of empirically supported interventions. *Educational Psychology in Practice*, Vol. 26, N°4, pp. 391 - 399

Reida, P., Mosenb, J., Rivers, I. (2004) Psychology's Contribution to Understanding and Managing Bullying within Schools. *Educational Psychology in Practice*, Vol. 20, No. 3, pp. 241-258.

Rigby, K., Slee, P. (1991) Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes toward victims. *The Journal of Social Psychology*. Vol. 131(5), pp. 615-627.

Rigby, K., Cox, I., Black, G. (1997) Cooperativeness and Bully/Victim Problems among Australian Schoolchildren. *The Journal of Social Psychology*, 137(3), pp. 357-368.

Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Lagerspetz, K. (2000) Aggression and sociometric status among peers: do gender and type of aggression matter? *Scandinavian Journal of Psychology*. Vol. 41 (1), pp. 17-24.

Salmivalli, C. Nieminen, E. (2002) Proactive and Reactive Aggression Among School Bullies, Victims and Bully-Victims. *Aggressive Behavior*, Vol 28, pp. 30-44.

Sánchez, O. (2001) Entrenamiento en habilidades sociales incorporado al currículum escolar. *Psicología Educativa*. Vol. 7, Nº 2, pp. 1-19.

Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F., Wolke, D., Schulz, H. (2005) Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (4), pp. 323–335.

Scholte, R., Engels R., Overbeek, G., de Kemp, R., Haselager, G. (2007) Stability in bullying and victimization and its association with social adjustment in childhood and adolescence. *Journal Of Abnormal Child Psychology*. Vol. 35 (2), pp. 217-28.

Selman, R. (1976) El desarrollo socio-cognitivo. Una guía para la práctica educativa y clínica. En: Turiel, E., Enesco, I., Linaza, J. (1989) *El mundo social en la mente infantil*. Editorial Alianza, Madrid.

Selman, R. (1980) *The growth of interpersonal understanding*. Academic Press, New York, USA.

Selman, R., Schultz, L.H. (1990) *Making a friend in youth*. Editorial Aldine de Guyter, New Ork, USA.

Shields, A., Cichetti, D. (2001) Parental Maltreatment and Emotion Dysregulation as Risk Factors for Bullying and Victimization in Middle Childhood. *Journal of Clinical Child Psychology*. Vol. 30, No. 3, pp. 349–363.

Shechtman, Z. (1993) School adjustment and small-group therapy: An Israeli study. *Journal of Counseling & Development*, Vol 72(1), Sep-Oct, pp. 77-81.

Smith, P., Cowie, H., Olafsson, R., Liefhoghe, A. (2002) Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*. Vol. 73 (4), pp. 1119-1133.

Smith, P., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P. Chauhan, P. (2004) Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, pp. 565–581

Smith, D., Schneider, B., Smith, P., Ananiadou, K. (2004) The Effectiveness of Whole-School Antibullying Programas: A Synthesis of Evaluation Research. *School Psychology Review*, Volume 33, No. 4, pp. 547-560.

Solberg, M., Olweus, D., Endresen, M. (2007) Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, 77, pp. 441-464.

Turiel, E., Enesco, I., Linaza, J. (1989) *El mundo social en la mente infantil*. Editorial Alianza, Madrid.

Van der Wal, M. (2005) There is bullying and bullying. *European Journal of Pediatrics*, 164, pp. 117-118.

Varela, J. (2009) *Taller de capacitación orientado a la prevención e intervención de la violencia escolar*. Centro de Estudios Evolutivos e Intervención en el Niño. Universidad del Desarrollo.

Wentzel, K., Filisetti, L., Looney, L (2007) Adolescent Prosocial Behavior: The Role of Self-Processes and Contextual Cues. *Child Development*. May/Jun, Vol. 78 Issue 3, pp. 895-910.

Wolke, D., Woods, K., Stanford, K., Schulz, H. (2001) Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*. Vol. 92, pp. 673-696.

Youniss, J. (2008) Making Common Perspectives Collaboratively: The Flesh and Blood of Everyday Social Life. *Human Development*. Nº 51, pp. 332–335.

IX. ANEXOS

Nº1: CUESTIONARIO DE MALTRATO ENTRE IGUALES POR ABUSO DE PODER

Dato 1. Nombre
-Niño..... 1
-Niña..... 2

Dato 2. Edad y fecha de nacimiento
_____ años

Dato 3. Curso:				
6° Básico	7° Básico	8° Medio	1° Medio	2° Medio

AHORA VAS A CONTESTAR UNAS PREGUNTAS RELATIVAS A LO QUE OCURRE EN TU COLEGIO

<p>Preg.1. A continuación aparece una serie de situaciones que pueden estar sucediéndole a algún compañero o compañera que <u>no</u> seas tú, en FORMA CONTÍNUA DESDE QUE EMPEZÓ EL AÑO. Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.</p>
--

	NUNCA lo he visto en mi curso	A VECES lo he visto en mi curso	A MENUDO lo he visto en mi curso	SIEMPRE lo he visto en mi curso
1a. No dejarle participar				
1b. Insultarle				
1c. Ponerle sobrenombres que le ofenden o ridiculizan				
1d. Hablar mal de él o ella (“pelar”)				
1e. Esconderle cosas				
1f. Romperle cosas				
1g. Robarle cosas				
1h. Pegarle				
1i. Amenazarle sólo para meterle miedo				
1j. Acosarle sexualmente				
1k. Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle las tareas, pedirle las zapatillas.)				
1l. Amenazarle con armas (palos, cuchillos, etc.)				
1m. Reírse de él/ ella cuando se equivoca				

Preg. 2 A veces los profesores se sienten tratados mal por sus alumnos al ver que se ríen de ellos o les faltan el respeto, etc. Otras veces son los alumnos los que sienten que los profesores, o un profesor, molesta a un alumno o le trata mal.
Rodea con un círculo en qué medida crees que esto se ha dado en TU CURSO DESDE QUE EMPEZÓ EL AÑO.

	NUNCA lo he visto en mi curso	A VECES lo he visto en mi curso	A MENUDO lo he visto en mi curso	SIEMPRE lo he visto en mi curso
2a. Un alumno o grupos de alumnos molestan a un profesor (“ponen cara de no me interesa”, se enojan, lo insultan)				
2b. Un profesor molesta a un alumno (lo trata en forma irónica, lo trata de tonto, lo anota o castiga injustamente)				

Preg. 3 En otras ocasiones hay grupos de alumnos que molestan (burlas, amenazas u otras formas de agresión), a otros compañeros o grupos **EN FORMA CONTINUA.**

	NUNCA lo he visto en mi colegio	A VECES lo he visto en mi colegio	A MENUDO lo he visto en mi colegio	SIEMPRE lo he visto en mi colegio
3a. Grupos molestan a un Niño o Niña				
3b. Grupos molestan a grupos de alumnos				
3c. Grupos molestan a otros grupos (fuera del curso)				

LAS PRÓXIMAS PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO ESTÁN RELACIONADAS CON LO QUE TÚ SIENTES O PIENSAS

Preg. 4 Se puede sentir miedo por muchos motivos. ¿Has sentido miedo al venir al colegio este año? **Rodea con un círculo lo que tú sientes o piensas.**

- Nunca1
Alguna vez.....2
A menudo, más de tres o cuatro días.....3
Casi todos los días.....4

Preg. 5 En relación a lo que has contestado en la pregunta anterior, **SI HAS SENTIDO MIEDO ALGUNA VEZ**, ¿Cuál ha sido la causa principal de ese miedo?

Rodea con un círculo la respuesta o respuestas que más se acerquen a lo que tú sientes o piensas.

- No siento miedo.....1
- Algún profesor o profesora.....2
- Uno o varios compañeros.....3
- El trabajo de clase, no saber hacerlo, las notas, no haber hecho los trabajos.....4
- Un colegio nuevo con gente diferente.....5
- Por otras causas(que te pase Algo a ti o tu familia, a ir al baño)6

Preg. 6 ¿Cómo te sientes tratado por tus profesores o profesoras?
Rodea con un círculo la respuesta que más se acerque a lo que tú sientes o piensas.

- Muy bien.....1
- Normal.....2
- En general bien, pero mal con algún profesor /a.....3
- Mal.....4
- Muy mal.....5

Preg. 7 ¿Cuál es la principal causa de que te sientas así con tus profesores?
Rodea con un círculo la respuesta o respuestas que más se acerquen a lo que tú sientes o piensas o sientes.

- Me tratan bien.....1
- Me enseñan y tienen paciencia.....2
- Me exigen demasiado.....3
- Me etiquetan (me tienen mala).....4

Me ridiculizan.....	5
Me insultan.....	6
Me agreden físicamente.....	7
Otras causas.....	8

ESTA PREGUNTA SE REFIERE A CÓMO TE SIENTES TÚ TRATADO POR TUS COMPAÑEROS

Preg. 8 ¿Cómo eres tratado por tus compañeros **DESDE QUE EMPEZÓ EL AÑO?**
Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.

	NUNCA me ocurre	A VECES me ocurre	A MENUDO me ocurre	SIEMPRE me ocurre
8a. Me ignoran (ley del hielo)				
8b. No me dejan participar				
8c. Me insultan				
8d. Me ponen sobrenombres que me ofenden o ridiculizan				
8e. Hablan mal de mí				
8f. Me esconden cosas				
8g. Me rompen cosas				
8h. Me roban cosas				
8i. Me pegan				

8j. Me amenazan sólo para meterme miedo				
8k. Me acosan sexualmente				
8l. Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme las zapatillas, etc.)				
8m. Me amenazan con armas (palos, cuchillos, etc.)				
8n. Me ofrecen drogas				
8o. Me obligan a hacer cosas (no ir a clases, arrancarme de clases)				

ESTAS PREGUNTAS SE REFIEREN A CON QUIÉN HABLAS Y QUIÉN INTERVIENE CUANDO TE MOLESTAN

Preg .9 ¿Hablas de estos problemas con alguien y le cuentas lo que te pasa?
Rodea con uno o varios círculos lo que tú piensas o sientes.

- No me molestan..... 1
- Con mis amigos o amigas.....2
- Con mi familia..... 3

Con los profesores.....	4
Con nadie.....	5

AHORA NOS GUSTARÍA SABER SI TÚ HAS MOLESTADO A ALGÚN COMPAÑERO

Preg.10 ¿Cuánto y en qué forma molestas a algún compañero **EN FORMA CONTÍNUA DESDE QUE EMPEZÓ EL AÑO?**
Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.

	NUNCA lo hago	A VECES lo hago	A MENUDO lo hago	SIEMPRE lo hago
10a. Le ignoro (ley del hielo)				
10b. No lo dejo participar				
10c. Lo insulto				
10d. Le pongo sobrenombres que le ofendan o ridiculicen				
10e. Hablo mal de él o ella				
10f. Le escondo cosas				
10g. Le rompo cosas				
10h. Le robo cosas				
10i. Le pego				
10j. Le amenazo sólo para meterle miedo				
10k. Le acoso sexualmente				

10l. Le obligo a hacer cosas que no quiere con amenazas (pedirle dinero, pedirle que me haga las tareas, pedirle que me dé las zapatillas, etc.)				
10m. Le amenazo con armas (palos, cuchillos, etc.)				
10n. Le obligo a hacer cosas (no ir a clases, arrancarse de clases)				

Preg. 11 Cuando tú molestas a alguien **EN FORMA CONTÍNUA**, ¿Qué hacen tus compañeros?

Rodea con un círculo lo que tú piensas o sientes.

- No molesto a nadie.....1
- Nada.....2
- Me rechazan, no les gusta.....3
- Me hacen ver que no actúo bien.....4
- Me animan, me ayudan.....5
- Tienen miedo.....6

Preg. 12 ¿Qué haces tú cuando molestan **EN FORMA CONTÍNUA** a un compañero o compañera?

Rodea con un círculo lo que tú piensas o sientes.

- Me meto para cortar la situación si es mi amigo.....1
- Me meto para cortar la situación aunque no sea mi amigo..... 2
- Informo a algún adulto (profesor, familiar, otros).....3
- No hago nada, aunque creo que debería hacerlo..... 4

No hago nada, no es mi problema.....	5
Lo molesto, lo mismo que el grupo.....	6
<p>Preg. 13 ¿Te has unido a un grupo o a otro compañero o compañera para molestar a alguien EN FORMA CONTINUA DESDE QUE COMENZÓ EL AÑO? Rodea con un círculo lo que tú pienses o sientas.</p>	
No he molestado a nadie.....	1
Una o dos veces.....	2
Algunas veces.....	3
Casi todo los días.....	4

Nº2: EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN INTERPERSONAL DE ROBERT SELMAN

EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN INTERPERSONAL (ROBERT SELMAN): DILEMA DEL INDIVIDUO PARA NIÑOS MAYORES DE 10 AÑOS

HISTORIA DEL PING-PONG

Andrés y Pablo viven al frente y son buenos amigos. aunque Andrés es mayor, ellos tienen muchas cosas en común; pero lo que más le gusta a Andrés es jugar ping-pong en la casa de Pablo. él siempre gana.

Un día, al perder nuevamente, Pablo se enojó y dijo: “Esto se acabó. ¿para qué voy a seguir jugando ping-pong si siempre pierdo!”.

Pablo y Andrés discutieron. Andrés le decía que tenía que seguir tratando.

- Pablo le contestó: “tú no sabes lo que se siente cuando uno pierde siempre”.
- Andrés dijo: “ lo que pasa es que eres un mal perdedor, ¿verdad?”
- Pablo le contestó: “no es que sea un mal perdedor, sino que el juego no tiene ninguna gracia para mí, porque pierdo siempre”.
- Andrés le dijo: “Piensa en mí, si tu no juegas conmigo ¿dónde voy a jugar yo? Nadie más tiene mesa de ping-pong.

Discutieron cada vez más enojados. Marcelo, el hermano mayor de Pablo, y otro amigo fueron a ver qué estaba pasando.

Cuando los niños le explicaron a Marcelo, él les dijo que los dos tenían un poco de razón. Les propuso que dejaran de jugar por un tiempo entre ellos, para así él entrenar a Pablo. Pablo volvería a jugar con Andrés cuando mejorara. Pablo pensaba que esto no iba a servir de nada.

Después de un tiempo de práctica, Marcelo le dijo a Pablo que ya estaba listo para jugar con su amigo Andrés. Pablo le contestó que él no se sentía todavía y que no quería perder otra vez.

Marcelo le dijo que tenía que tratar, o si no nunca sabría si había mejorado su juego.

Entonces Pablo y Andrés jugaron nuevamente.

Al iniciar el juego, Pablo dijo que él nunca más iba a jugar si perdía esta vez.

Durante el juego, Andrés dijo que estaba fuera de práctica y felicitó a Pablo, porque había mejorado mucho. Pablo ganó y estaba muy entusiasmado, pero de repente el otro amigo dijo: “¡Oye Andrés, jugaste muy mal hoy!”.

Pablo, al oír este comentario, dejó de sonreír y le dijo a Andrés: “¿Estás seguro que sólo estabas con falta de práctica? ¿No será que me dejaste ganar?”

PREGUNTAS DEL DILEMA DEL INDIVIDUO: HISTORIA DEL PING-PONG

I. Subjetividad

1. Supongamos que Pablo descubre que Andrés lo dejó ganar, ¿cómo crees que se sentirá?, ¿por qué crees que se sentiría así?

¿Puede ser que Pablo se sintiera algo más que feliz por haber ganado? ¿Podría sentirse feliz y enojado?; ¿Feliz por haber ganado y enojado porque Andrés lo dejó ganar? ¿Cómo puede ocurrir eso? (¿por qué podría pasar algo así?)

2. Si Pablo estuviera feliz de haber ganado, pero triste de que Andrés lo haya dejado ganar. ¿Cómo se sentirá al final? ¿Puede tener sentimientos mezclados? (sentirse de dos formas diferentes al mismo tiempo). ¿Te ha pasado alguna vez? ¿Cómo fue? ¿Cómo pueden mezclarse dos sentimientos como la alegría y la tristeza?

II. Consciencia de sí-mismo

1. Si Pablo está sonriendo, a pesar que se da cuenta que Andrés lo dejó ganar, ¿significa eso que él está feliz? ¿Puede ser que una persona se vea feliz por fuera, pero que esté triste por dentro? ¿Cómo?

2. Supongamos que Pablo descubrió que Andrés lo dejó ganar y le dice: “no importa, total a mí nunca me gustó el ping-pong”. ¿Por qué crees que podría decir algo así? ¿puede ser que una persona diga algo que no siente realmente? ¿Por qué?

3. ¿Puede Pablo engañarse a sí mismo pensando que no le gusta el ping-pong? ¿Cómo lo podría hacer para engañarse a sí mismo? ¿Es posible engañarse a uno mismo?

4. ¿Es posible engañar a otros? ¿Existe alguna diferencia entre engañarse a uno mismo y engañar a otra persona? ¿cuál es la diferencia?

5. Si Pablo se dice a sí mismo que va a perder, ¿puede que esto afecte la forma en que él juega? ¿Cómo?

6. ¿Le ayudaría a Pablo el tener seguridad en sí mismo? ¿Por qué? ¿Qué significa tener seguridad en uno mismo? (si el niño-a dice que no sabe, se le debe decir que “es sentir que uno puede hacer bien una actividad”). ¿Cómo puede una persona tener más seguridad en sí-misma? ¿Puedes tener seguridad a pesar de haber perdido? ¿Cómo?

7. Si Pablo descubre que Andrés lo dejó ganar ¿Crees que eso lo haría sentirse menos seguro? ¿Por qué?

III. Personalidad

1. Conociendo la forma en que Pablo juega ping-pong, ¿podrías decir cómo es él? ¿Cómo crees que es en otras partes como por ejemplo en el colegio?

2. ¿Crees tu que Pablo es un mal perdedor? ¿qué te hace pensar eso de él? ¿Qué significa ser un “mal perdedor”? ¿qué hace que una persona sea un mal perdedor?

3. ¿Existe alguna diferencia entre ser un mal perdedor y estar cansado de perder?
¿Cuál?

4. ¿Podría ser que Pablo a veces fuera un mal perdedor, pero que en algunas ocasiones no le importe ganar o perder ¿Cómo puede pasar algo así?

5. ¿Puede ser que tenga otras características, además de ser un mal perdedor?
¿Cuáles? ¿Cómo te diste cuenta de ellas?

6. ¿Cómo es la Personalidad de Pablo? ¿Qué es la personalidad? ¿Puede ser que una persona tenga más de una personalidad? ¿Por qué?

VI. Cambio de personalidad

1. Si actualmente Pablo es un mal perdedor, ¿Cómo crees que será cuando crezca? ¿Crees que cambiará o seguirá siendo siempre igual? ¿Qué lo podría hacer cambiar? ¿Cómo cambian las personas cuando crecen?

2. Si Pablo fuera mayor ¿crees que se hubiera portado igual al perder el juego?
¿cómo influye el ser mayor en la forma en que uno se comporta?

3. Si pablo se da cuenta que es un mal perdedor ¿crees que él podría cambiar su manera de ser? ¿cómo? ¿Cómo pueden las personas cambiarse a sí mismas?

4. Si tu fueras amigo-a de Pablo, ¿cómo lo podrías ayudar para que ya no fuera un mal perdedor? ¿harías algo distinto a dejarlo ganar el juego? ¿qué le dirías para ayudarlo a cambiar? ¿por qué le dirías eso?

DILEMA DE LA AMISTAD

Carola y Paula están en primero medio y han sido buenas amigas desde los cinco años. Paula ha estado ensayando una obra de teatro que estrenará el colegio. Ella está muy nerviosa y preocupada, porque una alumna nueva, Andrea, podría quedarse con el papel que ella hace. Pero Carola, su amiga, estaba siempre ahí para darle ánimo.

Un día, Andrea se acercó a Paula para felicitarla por su actuación y, luego, le preguntó si podía acompañarlas a comer un sandwich. Carola y Andrea se cayeron muy bien desde un principio y conversaron un largo rato. A Paula, en cambio, no le agradó Andrea, la encontró un poco metida y quizás también estaba un poco celosa porque Carola le estaba prestando mucha atención.

Cuando Andrea se fue, dejando a las dos amigas solas, ellas se pusieron de acuerdo para juntarse el sábado; Paula tenía un problema que quería discutir con Carola. Pero ese mismo día, un poco más tarde, Andrea invitó a Carola al teatro el sábado.

Carola tenía un problema. A ella le hubiera encantado ir con Andrea, pero se había comprometido para juntarse con Paula. Paula podría entender y estar feliz de que Carola tuviera la oportunidad de ir al teatro, o bien, podría sentir que estaba perdiendo a su mejor amiga.

PREGUNTAS DEL DILEMA DE LA AMISTAD

I. Formación de la amistad

A. Motivos:

a.1) Andrea es nueva en el colegio y está tratando de hacer amigos ¿Por qué crees que para ella es importante hacer amigos?

a.2) ¿Por qué son importantes los amigos? ¿Por qué una persona necesita tener un buen amigo?

B. Mecanismos

b.1) ¿Cómo podría Andrea hacer nuevos amigos? ¿Qué cosas debería tener en cuenta al entablar una nueva amistad?

b.2) ¿Es fácil o difícil hacer un buen amigo? ¿Por qué? ¿A veces es fácil/difícil? (el opuesto a lo contestado) ¿Por qué?

C. Amigo ideal

c.1) ¿Cómo son los buenos amigos?

c.2) ¿Qué tipo de persona no te gustaría que fuera tu amigo?

II. Cercanía-Intimidad

1. ¿Cómo es la amistad que tienen Carola y Paula? ¿Crees que es una amistad íntima? ¿Cómo es una amistad íntima? ¿Se necesita algo especial para tener un buen amigo? ¿Qué se necesita?

2. ¿El haber sido amigos durante mucho tiempo como Carola y Paula, ¿influye en la amistad?, ¿por qué?

3. ¿Qué hace que una amistad íntima dure largo tiempo?

4. ¿Qué cosas conocen dos buenos amigos uno acerca del otro? ¿de qué cosas conversan dos buenos amigos? ¿sobre qué tipo de problemas pueden conversar?

5. ¿Qué hace que dos amigos se sientan unidos entre ellos?

6. ¿Qué diferencias hay entre la amistad que tiene Paula y Carola con la de Carola y Andrea? ¿cuál es la diferencia entre un buen amigo y un amigo regular?

7. ¿Qué es mejor, que dos amigos sean parecidos o que sean diferentes? ¿por qué? ¿en qué deberían parecerse dos buenos amigos? ¿en qué deberían ser diferentes?

8. ¿Qué es mejor, tener un amigo íntimo o un grupo de amigos no tan íntimos? ¿por qué?

III. Confianza y Reciprocidad

1. ¿Qué cosas hacen dos buenos amigos uno por el otro? ¿es importante hacer cosas por el otro para mantener una buena amistad? ¿por qué?

2. ¿Crees que es importante que Paula y Carola confíen una en la otra para poder seguir siendo amigas? ¿por qué? ¿es importante la confianza para que haya una buena amistad? ¿por qué?

3. ¿Qué es la confianza? ¿es algo más que guardar secretos, devolver favores (la respuestas que diga el niño).

4. ¿Hay alguna diferencia entre la confianza que se tiene al mejor amigo y la que se le tiene a un “conocido”?

IV. Celos

1. Si Carola y Andrea, la niña nueva, llegaran a ser buenas amigas, ¿crees que eso afectaría la amistad que tienen Carola y Paula?

2. ¿Qué crees que siente Paula al ver juntas a Carola y Andrea? ¿crees que ella podría estar celosa? ¿de qué crees que está celosa?

3. ¿Qué significa estar celosa en una amistad? ¿cómo afectan los celos a una amistad? ¿crees que Carola y Paula pueden dejar de ser amigas debido a los celos? ¿los celos pueden dañar una amistad? ¿cómo?

V. Resolución de conflictos

1. Si Paula y Carola tuvieran una gran discusión debido a la nueva amistad de Carola con Andrea ¿qué podrían hacer para seguir siendo amigas? ¿Cómo deberían resolver este problema? ¿qué hacen los amigos para solucionar sus problemas?
2. ¿Podría ser que ellas se hicieran más amigas después de solucionar este conflicto? ¿pueden los conflictos ayudar en una amistad? ¿cómo?
3. ¿Puede ser que dos personas sean amigas a pesar de tener problemas entre ellas? ¿cómo es posible eso?
4. ¿Por qué discuten dos amigos?

VI. Término de la amistad

1. Si Carola y Andrea llegaran a ser buenas amigas, ¿crees que se podría terminar la amistad entre Paula y Carola? ¿por qué?
2. ¿Por qué motivos se puede terminar una amistad?
3. ¿Por qué a veces dos buenos amigos se separan?
4. ¿Por qué a veces pequeñas cosas se transforman en problemas tan graves que pueden llegar a romper una amistad?
5. ¿Qué se pierde cuando se pierde un buen amigo?

Nº3: TRANSCRIPCIÓN Y PUNTUACIÓN DE ENTREVISTAS DE COMPRENSIÓN INTERPERSONAL

1) Nombre: -----

Curso: Séptimo Básico

Puntaje I.M.S = 2,76

Nivel Global Comprensión Interpersonal: 3

PRIMERA HISTORIA: PERSONA

Tema 1. Subjetividad

Cómo se sentirá Pablo? Se sentirá mal, porque quedaría como un niño chico.

Podría sentirse feliz y enojado? Yo creo que sí ¿puede tener dos sentimientos juntos? Sí. ¿Se sentirá más feliz o más triste? Más triste que feliz porque igual era su amigo. ¿Pueden las personas tener sentimientos mezclados? Sí ¿te ha pasado? A mis amigas cuando a veces las odio pero las sigo queriendo, pero igual las odio por algo que me hicieron (**etapa 3: sentimientos mezclados: sujeto considera que los sucesos internos no son claramente separables unos de otros**).

¿Es primero un sentimiento y después otro o mezclados? Primero un sentimiento y después otro (**Etapa 2: sucesión temporal de sentimientos conflictivos hacia el mismo objeto o acción social**).

Tema 2. Consciencia de sí-mismo

¿Si Pablo está riéndose a pesar de que se dio cuenta que lo dejaron ganar?
¿Puede ser que una persona se vea feliz pro fuera pero esté triste por dentro?
Sí... puede ser que se reía para no quedar mal (**Etapa 2: encubriendo sentimientos: la máscara**).

Y si dice “a mí nunca me gustó el ping-pong” ¿por que podría decir algo así? De picado nomás.

¿Puede ser que una persona diga algo que no siente realmente? Sí; como para quedar bien... yo creo que sí pasa. ¿Cómo te das cuenta que están diciendo algo

que no sienten realmente? Por cómo actúan; demuestran algo pero uno sabe que igual por dentro sienten otra cosa (Etapa 2: distinción entre mundo interno y mundo externo: el poder de lo interno), porque a veces a uno igual le pasa.

¿Puede Pablo engañarse a sí mismo diciendo que no le gusta el ping pong?

¿Existe diferencia entre engañarse a uno mismo y engañar a otro? No sé.

Si Pablo se dice a sí mismo que va a perder, puede que eso afecte su forma de jugar ping pong? Yo creo que sí, porque no tiene fe al decir yo voy a ganar; no va como a ese fin (Etapa 2: confianza en sí-mismo; saber que lo puedes hacer te ayuda a lograrlo).

¿Puede tener seguridad a pesar de haber perdido? Sí porque a veces uno gana y a veces pierde, entonces hay que asumir que perdió.

¿Cómo podría una persona tener más seguridad en sí misma? Hablar con mi mamá y con mis amigas y preguntarle la opinión de lo que quiero hacer (Etapa 3: efectos de experiencias vitales y del medio ambiente en la personalidad. Tema IV. Cambio de Personalidad).

¿Si Pablo descubre que lo dejaron ganar eso lo haría sentirse menos seguro? Sí, porque Andrés no confió en él y en la idea de que podía ganar, entonces ahora va a desconfiar del amigo. No se va a sentir seguro (Etapa 2: confianza en sí-mismo; saber que lo puedes hacer te ayuda a lograrlo).

Tema 3. Personalidad

Conociendo la forma en que pablo juega ping pong, ¿podrías tener una idea de cómo es en otras partes. Cómo es en el colegio o con su familia? No creo que afecte mucho el que no sea bueno para el ping pong en las otras partes, porque es otro tema fuera de su vida, los estudios no tienen nada que ver con el Ping Pong. Eso no lo va a afectar (Etapa 3: personalidad incluye factores que cambian según las circunstancias y factores más estables).

¿Crees tú que él es un mal perdedor? Sí, porque igual tiene que asumir que no es bueno para el Ping pong. No se puede enojar porque pierde siempre

¿Y, que haría que una persona fuera mal perdedor? No asumir cuando pierde

¿Qué otras características se te ocurre que puede tener Pablo además de no ser buen perdedor? Yo creo que desconfía de los amigos, o sea, es su amigo, pero igual le tiene mala y se pica.

¿Sabes lo que es la personalidad? Es como las características de las personas.

¿Cuál es la personalidad de Pablo? Es envidioso, tiene envidia de su amigo

¿Puede ser que una persona tenga más de una personalidad? Si, una persona puede ser simpática y otras veces puede ser diferente: puede ser pesada. A veces es cariñoso y a veces no (Etapa 2: personalidad como un estado de ánimo o sentimiento específico).

Tema 4. Cambio de personalidad

Si habitualmente Pablo es mal perdedor ¿Cómo crees que será cuando crezca? ¿Cambiará o seguirá igual? Si alguien habla con él y le dice que tiene que aceptar, a lo mejor en el futuro puede cambiar. La influencia de otra persona lo puede hacer cambiar (Etapa 3: efectos de experiencias vitales en la personalidad).

¿Y alguna otra forma que lo ayude a cambiar? A lo mejor él en otra cosa puede ganar, y la persona que pierde puede actuar igual que él, y él va a ver que al que gana no le gusta que actúen así (Etapa 3: efectos de experiencias vitales en la personalidad).

¿De qué forma cambian las personas cuando crecen? ¿ De niño a adolescente, de adolescente a adulto? Si, si cambian y psicológicamente también.

Y psicológicamente ¿cómo podrías decir que una persona cambió o es distinta a otra que tiene menos edad? La manera de enfrentar las cosas, asumir como uno hace las cosas. Cuando uno es más chico dice ah no no no no yo no fui, cuando uno es más grande asume y se siente culpable (Etapa 3: crecimiento como madurez o progresión natural).

Si Pablo fuera mayor, de veinte o más ¿crees que se hubiera portado igual al perder el juego? No yo creo que no, porque una persona mayor es más madura que un niño chico.

¿Y como influiría ser mayor en la forma en que las personas se comportan? Se supone que los mayores tienen que dar el ejemplo a los chicos En este caso

debería enfrentar su responsabilidad (Etapa 3: crecimiento como madurez o progresión natural).

Si tú fueras amiga de Pablo ¿Cómo podrías ayudarlo para que ya no fuera mal perdedor? Hacerle ver que uno a veces pierde y a veces gana

SEGUNDA HISTORIA: AMISTAD

Tema 1. Formación de la amistad

¿Por qué crees que para Andrea sería importante hacer amigos? Porque yo creo que uno sin amigos no es nada, porque uno les cuenta sus cosas, está con ellos (etapa 3: entablar amistad implica formar un sistema íntimo de compañía y afecto), bueno, unos no son tan buenos y otros son mejores, pero uno necesita tener amigos en la vida.

¿Cómo podría Andrea tener nuevos amigos? ¿Qué cosas debería tener en cuenta para hacer nuevos amigos? Yo creo que ser como ella es siempre, no cambiar para hacerse amigos, sino que la acepten como ella es (etapa 2: las personas necesitan amigos que la quieran), porque uno cuando quiere hacerse amigos es de la manera que los amigos quieren, pero después al cambiar se queda sola porque los amigos no conocían esa parte de ella.

¿Es fácil o difícil hacer un buen amigo? Yo creo que según la actitud que tiene uno, según como es uno con los demás se ve si es fácil o difícil, porque si uno es simpática obvio que va a ser más fácil hablar o compartir las cosas con los demás, pero si uno es pesada o egoísta va a ser difícil.

¿Cuáles son las características de los buenos amigos? ¿si existiera un amigo ideal, qué características crees tú que tendría? Yo creo que decirle a uno cuando algo está bien o está mal, ser simpática, estar con ella siempre en las buenas y en las malas (etapa 3: amistad como apoyo mutuo).

Tema 2. Cercanía-Intimidad

¿Crees que la amistad de Carola y Paula es una amistad íntima? Si, porque llevan muchos años siendo amigas

¿de qué manera el haber sido amigas durante muchos años puede influir en la amistad? Es que pasa que a veces las amigas se ahogan de la otra, o sea, a veces conocen otra persona que tiene más plata o tienen otros amigos que le caen bien, igual pueden dejar de lado a la otra. Como que si siempre es lo mismo con la otra, quieren conocer a gente nueva. (Etapa 3: incompatibilidad; conflicto básico de intereses que corroe los lazos comunes. Tema VI. Término de la Amistad).

¿Qué hace que una amistad dure mucho tiempo? Ser sincera, por ejemplo decirle: te veís mal, o preguntarle siempre como está, que ella se sienta importante estando contigo. Que se sienta bien y yo igual (Etapa 3: preocupándose tanto del otro como de sí-mismo)

¿De qué cosas conversan dos buenos amigos? De los otros amigos. Los niños conversan de las niñas y las niñas de los niños, de su familia. Yo tuve una amiga y conversábamos de cómo está tu familia y como está la mía.

¿Qué cosas conocen dos buenas amigas de la otra? Todo, su vida, sus papás, sus hermanos (Etapa 3: compartiendo la propia intimidad).

¿Qué diferencia ves tú entre la amistad que tienen Paula y Carola con la de Carola y Andrea, la niña nueva?. Ellas se conocen hace tiempo, o sea conocen toda su vida. La diferencia de Carola con Andrea es que ella quiere conocerla.

¿Qué es mejor, que dos amigos sean parecidos o que sean diferentes? Creo que diferentes porque así uno aprende a tolerar a los demás aunque sean diferentes. Tiene que aceptar a los demás

¿En que sería positivo ser semejantes? Que a lo mejor les gustan las mismas cosas y salir a los mismos lugares.

¿Que piensas que es mejor, tener un amiga o amigo íntimo o tener un grupo de amigos no tan íntimos? Es que yo tengo los dos, porque tengo una amiga íntima, pero tengo muchos amigos. Yo siempre le digo a las chiquillas que es mejor tener hartas amigas y no hacer como grupos, porque es bueno tener hartos amigos, pero también tener su amiga íntima.

Tema 3. Confianza y Reciprocidad

¿Qué cosas hacen dos buenos amigos uno por el otro? Si uno sabe algo, enseñarle a la otra, cosas que ella no conoce.

¿Es importante la confianza para que haya una buena amistad? Si, porque si igual no confío en la otra no le voy a decir: me siento mal, o estoy triste, o estoy feliz. Es súper importante la confianza (etapa 3: confianza como intimidad compartida).

¿Qué diferencia hay entre la confianza que uno le tiene a su mejor amigo o amiga y a un conocido? Es obvio que uno le va a tener más confianza a su amigo íntimo porque ya sabe todo y según como sea la otra persona y como uno trate a los demás será la confianza que uno puede tener.

Tema 4. Celos

Si Carola y Andrea llegaran a ser buenas amigas ¿crees que eso afectaría la amistad que tienen Carola y Paula? No, no creo porque uno puede tener muchos amigos y ellos tienen que aceptar a los demás... o sea, yo tengo una amiga entonces esa amiga tiene que aceptar a todos mis amigos aunque no le caigan muy bien, pero igual ellos pueden decir: "sabes, que no me gusta esa persona y no me quiero juntar con ella", y yo tengo hablar con esa persona, no la puedo dejar de lado porque mi mejor amiga no quiere estar con ella (etapa 3: relación de amistad como un sistema que requiere acuerdos mutuos).

¿Crees que Paula al ver juntas a Carola y Andrea podría estar celosa? Si, porque igual es la amiga íntima, así que verla con otra... obvio que le darían celos.

¿Y, cómo afectan los celos a una amistad? A veces yo creo que hasta la separación, porque si una se siente celosa de la otra le va a decir: Ah, yo sé esto de ti y esto de ti y le voy a contar y eso puede hacer que se rompa la amistad (etapa 2: sentimientos de dolor como resultado de haber sido excluido de una interacción).

Tema 5. Resolución de conflictos

¿Y cómo deberían resolver el problema Paula y Carola si discutieran respecto a la nueva amistad que tienen con la niña nueva? Yo creo que Carola debería hacerla conocer primero a Paula para ver como es ella, porque la otra no puede juzgarla si no la conoce (Etapa 3: Profundidad de la relación afectiva duradera ayuda a trascender los conflictos y/o sentimientos inmediatos).

¿Podría ser que ellas dos se hicieran más amigas después de solucionar este conflicto? Yo creo que sí, porque habría más confianza, Paula va a saber que Carola la va a llevar por el camino que va a tener muchos amigos, entonces puede haber más confianza después de esa conversación (Etapa 3: reflexión ayuda a solucionar conflictos y puede fortalecer la amistad).

¿Pueden los conflictos ayudar en una amistad? A veces sí y a veces no. A veces puede ser tan complicado que se rompe, pero a veces no porque uno asume que igual yo tuve la responsabilidad de juzgar a la otra. Entonces se siente culpable a la vez

¿Y de que depende que se rompa o salga favorecida la amistad? Depende de si es más abierta o si quiere que se adapte a su mundo. Si es más abierta va a poder conocer a la niña nueva y a muchos niños más y no se va a romper la amistad

¿Puede ser que a pesar de hablar, el problema siga? Si, porque a lo mejor Paula no va a entender que uno tenga más de una amiga.

Tema 6. Término de la Amistad

¿Por qué motivo se puede terminar una amistad definitivamente? Yo creo que muchos, a veces se rompen sólo porque uno no entiende que la otra está cambiando de actitud, a veces uno puede ser más simpática y a la otra le molesta, y a veces puede ser más pesada y a la otra igual le molesta (Etapa 3: incompatibilidad; conflicto de intereses o valores).

¿Y esos cambios de actitud a qué se deberían? Uno cambia. A veces uno puede encontrar a una pesada, pero pasa el tiempo y la encuentra más simpática y a la otra eso a la otra eso la puede hacer enojar. Un ejemplo: son tres amigas. A una

le cayó mal otra y no se quiere juntar con ella, después cambia de opinión y se junta con ella entonces la primera queda peor porque no entiende (**etapa 3: incompatibilidad; conflicto de intereses o valores**).

2) Nombre: -----

Curso: Séptimo Básico

Puntaje I.M.S = 1,73

Nivel Global Comprensión Interpersonal: 2(1)

I. Subjetividad

Supongamos que Pablo se da cuenta de que Andrés lo dejó ganar ¿Cómo crees que se sentirá? Yo creo que se sentirá mal, porque él estaba practicando y él no, por eso él perdió (respuesta contradictoria). ¿Crees que se podría sentir feliz por haber ganado, pero enojado porque lo dejaron ganar? Sí.

¿Pueden las personas tener sentimientos mezclados? ¿Por ejemplo sentirse tristes y contento o triste y enojado? Triste y enojado sí, pero triste y alegre no. Por ejemplo si a un niño se le pierde su mascota y los papás le regalan otra ¿se podría sentir contento porque tiene mascota nueva, pero triste porque le recuerda su mascota de antes? Sí. ¿Y esos sentimientos se dan uno primero y otro después o se pueden dar los dos juntos? De repente uno a la vez (**etapa 2: sucesión temporal de sentimientos conflictivos hacia un mismo objeto o acción social**) y a veces los dos juntos. ¿Te recuerdas una situación en que estuviste triste y enojado? Sí, cuando atropellaron a mi perro y después me regalaron otro. ¿Y estuviste primero triste y después enojado, o los dos sentimientos...? Los dos **juntos etapa 3: sentimientos mezclados**.

II. Conciencia de sí-mismo

Si Pablo está riéndose a pesar de que se da cuenta de que Andrés lo dejó ganar ¿Significa eso que él está feliz? ¿Puede que una persona se vea feliz por fuera, pero esté triste por dentro? Sí.

Si Pablo se da cuenta de que Andrés lo dejó ganar y dice: "no importa, si a mí nunca me gustó el ping pong" ¿por qué podría decir algo así? Porque él nunca ha practicado, no tiene mesa de ping pong para jugar. Pero Pablo era el dueño de la mesa ¿Por qué podría decir que no le gusta el ping pong? Porque él siempre ha ganado.

¿Pablo podría engañarse a sí mismo diciendo que no le gusta el ping pong? ¿Podría llegar a convencerse de que no le gusta? De verdad yo creo que sí le gustaría, pero donde no perdió él piensa que no le gusta (se contradice).

¿Tú crees que las personas pueden engañarse a sí mismas? Sí. ¿Cómo, por ejemplo? ¿tú te puedes engañar a ti mismo? Sí, mintiendo a veces, copiando en las pruebas... ¿y cómo lo puede hacer la gente para lograr engañarse a sí misma? Por ejemplo sí tu copiaste en la prueba, (¿?) no esconderla (¿?) por ejemplo a la mamá, para que la mamá (¿?) y lo proteja.

¿Y hay alguna diferencia entre engañar a otra persona y engañarse a sí mismo? No. ¿Es igual? Sí.

Si Pablo se dice a sí mismo que va a perder ¿Puede que eso afecte la forma en que él juega? Sí, a veces uno dice "ah voy a perder, o el es más malo" (¿?). ¿Puede ser que si Pablo se da cuenta de que lo dejaron ganar se sienta menos seguro? Sí porque uno cuando gana se siente seguro, pero si no gana o lo dejaron ganar, se siente más inseguro. **Etapa 2: confianza en sí mismo: saber que lo puedes hacer te ayuda a lograrlo.**

¿Y qué significa tener seguridad en sí mismo? ¿O cómo tú sabes que una persona es segura? Por ejemplo cuando una persona tiene una cartera va caminando así y la mete por acá y va caminando bien rápido (como si estuviera asustada). Y gente segura, ¿cómo la reconoces tú? Confiada de que nunca le van a robar.

III. Personalidad

Conociendo la forma en que pablo juega ping pong ¿Se te ocurre cómo puede ser él en el colegio o con su familia?... ¿Crees que es un mal perdedor? No, porque

se dejó ganar, le dejó al amigo por lo menos un partido. Pero el chico ¿tú crees que es un mal perdedor? Sí, porque nunca ha practicado y empezó a jugar ping pong porque él quería, nunca practicó.

¿Y pudiera ser que él fuera mal perdedor en este juego y en otras ocasiones no le importara ganar o perder? Sí, por ejemplo a la pelota...

¿Sabes lo que es la personalidad? ... La personalidad son las formas de ser, las características de las personas ¿Podrías imaginarte cuales son las características de Pablo? No sabe jugar ping pong, es picado cuando pierde. ¿Y tus características? Cuando pierdo, a veces tiro la paleta así. ¿Y alguna otra característica? Cuando juego a la pelota y pierdo a veces me enojo con mis compañeros. ¿Y características positivas? (¿?)

IV. Cambio de personalidad

Si actualmente Pablo es mal perdedor ¿cómo crees que será cuando crezca? ¿Cambiará o seguirá igual? Cambiará, a no ser tan picado. ¿Cómo cambian las personas cuando crecen, de niño a adulto? Que nunca juegan a lo mismo, si cuando chico jugaban con tierra, cuando grandes no juegan con tierra **etapa 1: el crecimiento como aprendizaje de hechos específicos o cambio en los gustos.** ¿De qué otra manera cambian las personas cuando crecen? Son más amables a veces. Cuidan a las mamás, a los hermanos chicos, a los hijos. ¿Y por qué pueden hacer eso? Como van creciendo así, y tienen que preocuparse de los más chicos **etapa 2: aumento de la capacidad para pensar y cambios en la confianza en sí mismo (permitirían preocuparse mejor por los demás).**

Si Pablo fuera mayor ¿Crees que se habría portado igual al perder el juego? Sí. ¿Y de qué manera influye ser mayor en la forma que uno se comporta? Les puede enseñar a no perder tanto, a practicar, algo así. O sea los más grandes pueden ayudar? A dar consejos. **Etapa 2: el crecimiento como un aumento de la habilidad mental, de la habilidad para pensar.**

Si tu fueras amigo de Pablo ¿cómo lo podrías ayudar a no ser mal perdedor? Yendo todos los días a la casa de él, practicando, jugando ping pong, (¿?) si es que gana o pierde...

¿Cómo se te ocurre que las personas pueden cambiar algo que no les gusta? Por ejemplo una persona que es enojón y quiere dejar de ser enojón ¿o una persona insegura...? Insegura, no podría salir tanto a la calle para ser más segura, y enojón no pelear tanto con los amigos

SEGUNDA HISTORIA

I. Formación de la amistad

¿Por qué crees que para Andrea es importante hacer nuevos amigos? Para la (¿?) hora, juntarse en la casa, hacer las tareas, para darse ánimo.

¿Cómo podría Andrea hacer nuevos amigos? Jugando con todo el colegio, juntándose en grupo, las tareas, lo mismo en física cuando corren ahí, para conversar...

¿Es fácil o difícil hacer buenos amigos? Yo digo que es fácil porque cuando yo llegué el Mauro, yo no conocía a nadie, y él me empezó a hablar y delante de los demás, y nos hicimos amigos. ¿Y cuándo llegaste? En cuarto, pasando a quinto. ¿Y a veces puede ser difícil hacer un buen amigo? A veces es fácil y a veces difícil, porque a veces uno se hace un amigo y el amigo tiene otro, y cuando uno va a un grupo y uno va a pedirle ayuda, ya está en un grupo, y tiene que meterse en otro que no conoce.

II. Cercanía-intimidad

¿Cómo es la amistad que tienen Carola y Paula? ¿Crees que es una amistad íntima? Sí, pero cuando llegó la niña nueva se separaron. El haber sido amigos mucho tiempo ¿Influye en la amistad? Sí, porque la conoce más, (¿?). ¿Y cuál es

la diferencia entre un amigo íntimo y un conocido? Que un amigo ya conoce a toda la familia y el conocido no conoce a nadie, solamente a ellos **etapa 2: los buenos amigos se avienen entre sí.**

¿Qué es mejor que los amigos sean parecidos o diferentes? A veces parecido y otras diferente, a uno le gusta algo...

III. Confianza-reciprocidad

¿Y qué hacen dos buenos amigos uno por el otro? Cuando uno está decaído, triste, levantarle el ánimo **etapa 2: la amistad es importante para tranquilidad mental. Tema I. Formación de la amistad**, ayudarle en las tareas. ¿Y qué tipo de persona no te gustaría que fuera tu amigo? Que no sea mala, ladrona, que ande sin pistola, que no robe.

¿Por qué es importante la confianza para que haya una buena en amistad? Sí porque a uno le pueden gustar los libros y uno puede estar confiado en que se los va a devolver en buen estado, sin una hoja rota **etapa 1: la confianza implica saber lo que el otro hará o puede hacer.** ¿Y cuál es la diferencia en la confianza que uno le tiene a su mejor amigo y a un conocido? Si porque si no es tan cercano, por ejemplo le prestai un libro y el puede no entregárselo nunca más, se puede quedar con el libro **etapa 2: la confianza implica corresponder.**

IV. Celos

Si Carola y Andrea llegaran a ser amigas ¿crees que eso afectaría la amistad que tienen Carola y Paula? Sí porque a ella le cayó mal la niña nueva, y a ella no tanto. ¿Pueden los celos echar a perder una amistad? Sí, porque, ella le tiene celos a la niña nueva, porque ella, no toma en cuenta a ella y por eso, la toma más en cuenta a ella, a ni una más **etapa 2: sentimientos heridos por ser excluido de una interacción.**

V. Resolución de conflictos

Si Carola y Paula tuvieran una discusión por la nueva amistad ¿Cómo podrían resolver ese problema? Hablando con la niña nueva, diciéndole que si tú le caís bien a ella, toda la cuestión así para se arreglen y que no estén peleadas. ¿Y que llegaran a ser amigas las tres? Sí **etapa 2: soluciones que apelan a la sensibilidad de las partes.**

¿Puede ser que ellas dos se hicieran más amigas después de solucionar ese problema? Sí, pero tienen que ser las tres amigas así, todas por igual, porque si una quiere más a la otra, no son tan amigas. ¿Te ha pasado alguna vez que después de solucionar un problema con un amigo, eres más amigo de él? Sí, yo con mi amigo, acaso peleamos, yo estoy haciendo algo con mi amigo y llega su hermano chico y lo rompe y yo “si aquí no se puede hacer nada” y dice no (¿?), y al ratito después estamos juntos. ¿De qué manera se hizo más fuerte la amistad después de solucionar ese problema? Sí porque después, por ejemplo, mi papá trae algo para ayudarlo a él y yo con mi amigo (¿?) y mi amigo se va poniendo las cuestiones (¿?) y estamos siendo de lo más amigos ahí

VI. Término de la amistad

¿Por qué dos amigos pueden terminar definitivamente la amistad? Por ejemplo si llega una amiga nueva así, y si una de ellas dos se tiene que ir a otro país y después llega y la otra no la reconoce **etapa 2: desacuerdos y diferencias de opinión.** ¿Y alguna otra causa por la que se pueda terminar una amistad? Peleando así, por ejemplo que ella tenía un pololo así, y a la otra también le gusta el pololo y él las está engañando a las dos a la vez, después las cita a las dos a tomar algo y se encuentran las dos y se pelean. Y en el caso de los hombres ¿Por qué podría terminarse una amistad entre dos amigos? Por ejemplo jugando a la pelota, uno va corriendo y le pega una patada de casualidad y el otro se enoja y le dice que nunca más va a ser su amigo **etapa 1: decisiones unilaterales.**

Nº4: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Sr(a) apoderado:

Por medio de la presente le informo que se aplicará a los alumnos del curso de su hijo(a) un cuestionario y una entrevista personal con el objetivo de conocer las características de las relaciones interpersonales entre compañeros de séptimo básico y elaborar estrategias para mejorar dichas relaciones.

Esta actividad es parte de una investigación actualmente en curso autorizada por la dirección del colegio y se llevará a cabo en un horario que no interrumpirá el desarrollo normal de las clases.

Los resultados de este trabajo quedarán en poder del profesor jefe.

Sin otro particular se despide atentamente

Pedro Olivos B.

Alumno de Magíster Psicología Clínica Infanto-Juvenil
Universidad de Chile

N°5: RESULTADOS (TABLAS)

- *Hipótesis 1: La frecuencia de malos tratos será más alta en los hombres que en las mujeres que componen la muestra.*

Mann-Whitney Test

		Ranks		
	Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Percepción Malos Tratos	Masculino	24	31,54	757,00
	Femenino	32	26,22	839,00
	Total	56		

Test Statistics^a

	Frec Observada Malos Tratos
Mann-Whitney U	311,000
Wilcoxon W	839,000
Z	-1,212
Asymp. Sig. (2-tailed)	,226

- *Hipótesis 2: La frecuencia de malos tratos será más alta en la escuela de nivel socioeconómico Medio que en el colegio de nivel socioeconómico Alto.*

Mann-Whitney Test

		Ranks		
	NSE	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Frecuencia Observada de Malos Tratos	Medio	30	39,70	1191,00
	Alto	26	15,58	405,00
	Total	56		

Test Statistics^a

	Frecuencia Observada de Malos Tratos
Mann-Whitney U	54,000
Wilcoxon W	405,000
Z	-5,534
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

- Hipótesis 3:

a) Existirá una mayor frecuencia de agresión física entre los hombres que entre las mujeres.

Mann-Whitney Test**Ranks**

	Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Maltrato Físico	masculino	24	36,42	874,00
	2,00	32	22,56	722,00
	Total	56		

Test Statistics^a

	Maltrato Físico
Mann-Whitney U	194,000
Wilcoxon W	722,000
Z	-3,731
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

b) *Las mujeres presentarán una mayor frecuencia de agresiones psicológicas (Exclusión Social) que los hombres.*

Mann-Whitney Test

		Ranks		
	Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Exclusión Social	masculino	24	24,17	580,00
	femenino	32	31,75	1016,00
	Total	56		

Test Statistics^a

	Exclusión Social
Mann-Whitney U	280,000
Wilcoxon W	580,000
Z	-1,789
Asymp. Sig. (2-tailed)	,074

c) *Existirá mayor frecuencia de agresiones verbales entre los hombres que entre las mujeres.*

Mann-Whitney Test

		Ranks		
	Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Maltrato Verbal	masculino	24	32,08	770,00
	femenino	32	25,81	826,00
	Total	56		

Test Statistics^a

	Maltrato Verbal
Mann-Whitney U	298,000
Wilcoxon W	826,000
Z	-1,591
Asymp. Sig. (2-tailed)	,112

- Hipótesis 4:

a) Existirá una mayor frecuencia de agresión física entre los alumnos de la escuela de nivel socioeconómico Medio que en el colegio de nivel socioeconómico Alto.

Mann-Whitney Test

		Ranks		
	NSE	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Maltrato Verbal	medio	30	30,77	923,00
	alto	26	25,88	673,00
	Total	56		

Test Statistics^a

	Maltrato Verbal
Mann-Whitney U	322,000
Wilcoxon W	673,000
Z	-1,325
Asymp. Sig. (2-tailed)	,185

b) Los alumnos del colegio de nivel socioeconómico Medio presentarán una mayor frecuencia de agresiones psicológicas (Exclusión social) que los del colegio de nivel socioeconómico Alto.

		Ranks		
	NSE	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Exclusión Social	medio	30	23,65	709,50
	alto	26	34,10	886,50
	Total	56		

Test Statistics^a

	Exclusión Social
Mann-Whitney U	244,500
Wilcoxon W	709,500
Z	-2,484
Asymp. Sig. (2-tailed)	,013

c) *Existirá mayor frecuencia de agresiones verbales entre los alumnos de nivel socioeconómico Medio que los pertenecientes al nivel socioeconómico Alto.*

Mann-Whitney Test

		Ranks		
	NSE	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Maltrato Verbal	medio	30	29,28	878,50
	Alto	26	27,60	717,50
	Total	56		

Test Statistics^a

	Maltrato Verbal
Mann-Whitney U	366,500
Wilcoxon W	717,500
Z	-,431
Asymp. Sig. (2-tailed)	,666

- *Hipótesis 5: Existirá un mayor número de hombres asumiendo los roles de intimidador e intimidador-víctima, mientras que las mujeres no se involucrarán o serán víctimas no intimidadoras.*

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,776 ^a	3	,620
Likelihood Ratio	1,768	3	,622
Linear-by-Linear Association	,274	1	,601
N of Valid Cases	56		

- *Hipótesis 6: Existirá un mayor número de alumnos con el rol de intimidador, intimidador-víctima y víctima en el colegio de nivel socioeconómico Medio. Ho: no se presentarán diferencias significativas en el rol asumido entre los alumnos del colegio de nivel socioeconómico Medio y los del colegio de nivel socioeconómico Alto.*

Rol Asumido * NSE Crosstabulation

		NSE		Total
		medio	alto	
Rol Asumido	No Involucrado	17	17	34
	Víctima No Intimidadora	5	1	6
	Intimidador No Víctima	4	8	12
	Intimidador Víctima	4	0	4
Total		30	26	56

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,754 ^a	3	,051
Likelihood Ratio	9,529	3	,023
Linear-by-Linear Association	,422	1	,516
N of Valid Cases	56		

- *Hipótesis 7: El desarrollo de la Comprensión Interpersonal será mayor en las mujeres que en los hombres que componen la muestra.*

Test Statistics^a

	Nivel Comprensión Interpersonal
Mann-Whitney U	255,000
Wilcoxon W	555,000
Z	-2,329
Asymp. Sig. (2-tailed)	,020

- Hipótesis 8: El desarrollo de Comprensión Interpersonal será mayor en los alumnos del colegio de NSE Alto que en los alumnos del colegio de NSE Medio.

Mann-Whitney Test

Ranks			
NSE	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Nivel Comprensión Interpersonal medio	30	27,20	816,00
alto	26	30,00	780,00
Total	56		

Test Statistics^a

	Nivel Comprensión Interpersonal
Mann-Whitney U	351,000
Wilcoxon W	816,000
Z	-,699
Asymp. Sig. (2-tailed)	,485

- Hipótesis 9: Existirán diferencias en la percepción de malos tratos observados entre los alumnos involucrados directamente en los malos tratos respecto de aquello no involucrados.

Kruskal-Wallis Test

		Ranks	
Rol		N	Mean Rank
Frec Observada Malos Tratos	No participa	34	23,60
	Victima	6	44,08
	Intimidador	12	27,17
	victima-intimidador	4	50,75
	Total	56	

Test Statistics^{a,b}

	Frec Observada MalosTratos
Chi-Square	16,150
Df	3
Asymp. Sig.	,001

Condición De Maltrato		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Frecuencia Observada de Malos Tratos	No Involucrado	34	18,37	624,50
	Víctima No Intimidadora	6	32,58	195,50
	Total	40		

Test Statistics^b

	Frecuencia Observada de Malos Tratos
Mann-Whitney U	29,500
Wilcoxon W	624,500
Z	-2,755
Asymp. Sig. (2-tailed)	,006
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,004 ^a

Ranks

Condición De Maltrato		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Frecuencia Observada de Malos Tratos	No Involucrado	34	17,51	595,50
	Intimidador Víctima	4	36,38	145,50
	Total	38		

Test Statistics^b

	Frecuencia Observada de Malos Tratos
Mann-Whitney U	,500
Wilcoxon W	595,500
Z	-3,220
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,000 ^a

Mann-Whitney Test

Ranks

Condición De Maltrato		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Frecuencia Observada de Malos Tratos	Víctima No Intimidadora	6	13,17	79,00
	Intimidador No Víctima	12	7,67	92,00
	Total	18		

Test Statistics^b

	Frecuencia Observada de Malos Tratos
Mann-Whitney U	14,000
Wilcoxon W	92,000
Z	-2,074
Asymp. Sig. (2-tailed)	,038
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,041 ^a

Mann-Whitney Test**Ranks**

Condición De Maltrato		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Percepción de Malos Tratos	Intimidador	12	6,79	81,50
	Intimidador Víctima	4	13,63	54,50
	Total	16		

Test Statistics^b

	Frecuencia Observada de Malos Tratos
Mann-Whitney U	3,500
Wilcoxon W	81,500
Z	-2,510
Asymp. Sig. (2-tailed)	,012
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,008 ^a

Hipótesis 10: el desarrollo de Comprensión Interpersonal de los alumnos víctimas y/o intimidadores será distinto al desarrollo de Comprensión Interpersonal que obtengan los alumnos que no están involucrados directamente en los malos tratos.

Kruskal-Wallis Test

		Ranks	
Rol Asumido		N	Mean Rank
Nivel Comprensión Interpersonal	No Involucrado	34	26,97
	Víctima No Intimidadora	6	26,00
	Intimidador No Víctima	12	32,17
	Intimidador Víctima	4	34,25
	Total	56	

Test Statistics^{a,b}

	Nivel Comprensión Interpersonal
Chi-Square	1,835
df	3
Asymp. Sig.	,607
