

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



**BULLYING Y MIGRACIÓN VENEZOLANA: ESTUDIO MIXTO CUAN-CUAL  
EN COLEGIOS ESTATALES DE LIMA METROPOLITANA**

Tesis para optar el título profesional de licenciado en Psicología con mención en  
Psicología Clínica que presenta el Bachiller:

*Diego Alexander Saldarriaga Mendoza*

**(DNI: 70265444)**

Asesora:

*Mag. Rocío Franco Valdivia*

Lima, 2023

**INFORME DE SIMILITUD**

Yo, .....,  
docente de la Facultad de ..... Psicología ..... de la Pontificia  
Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado  
.....  
.....  
del/de la autor(a)/ de los(as) autores(as)  
.....  
.....  
.....

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de ..... %. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el ..... (DD/MM/YYYY)
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: .....

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora:	
DNI:	Firma 
ORCID:	

## **Agradecimientos**

En primer lugar, agradecer a las instituciones educativas que me abrieron las puertas para que pueda llevar a cabo el presente trabajo y a la plana docente en brindarme su tiempo y apoyo en todo momento.

A los escolares que participaron y que, en primera instancia, mostraron interés y apreciación hacia el trabajo de investigación.

A Rocío, mi asesora de esta investigación por su amistad, paciente, los consejos y motivación suficiente para concluir con satisfacción el proyecto.

A mis amigos del colegio, de la universidad y del internado quienes estuvieron presentes y disponibles en acompañarme y sostenerme en mis momentos vulnerables, y en darme ánimos para mantenerme de pie ante cualquier incertidumbre.

A mi hermano Rubén quien sigue siendo un excelente modelo a seguir, que me brinda apoyo cuando lo necesito y quien me ayuda a seguir mejorando.

Por último, dedicarle este trabajo a Miriam, mi madre, a quien le seguiré agradeciendo a través de los años su esfuerzo, sacrificio, lucha y sufrimiento por darme educación y en creer en mí.

## Resumen

El presente estudio explora las diferencias en el riesgo de ser víctima de bullying entre estudiantes migrantes venezolanos con desplazamiento forzado y colegios estatales. empleó un diseño mixto CUAN-cual con estatus dominante y secuencial (Hernández, 2010). Participaron un total de 246 escolares de secundaria entre 12 a 17 años ( $M=14.73$ ,  $DE=1.41$ ), 123 peruanos y 123 venezolanos. Se empleó la Escala de Agresión y Victimización (Kilimajer, 2018), un cuestionario para los datos sociodemográfico y la experiencia con la migración, y un Diario de Campo. Los resultados muestran las dificultades del instrumento para discriminar el riesgo de ser víctimas de bullying con condición de desplazamiento forzado. A nivel cualitativo se encontró que ambos grupos naturalizan el empleo de la violencia, identificándose diferencias en la manera de legitimar el uso de la violencia. Se concluye que las pruebas diseñadas para el presente estudio no son sensibles en detectarlas en situaciones de discriminación y se deben priorizar diseños CUALI-cuan para el estudio de este tipo de fenómeno.

Palabras clave: *bullying, agresión, escolares, desplazamiento forzado, victimización*

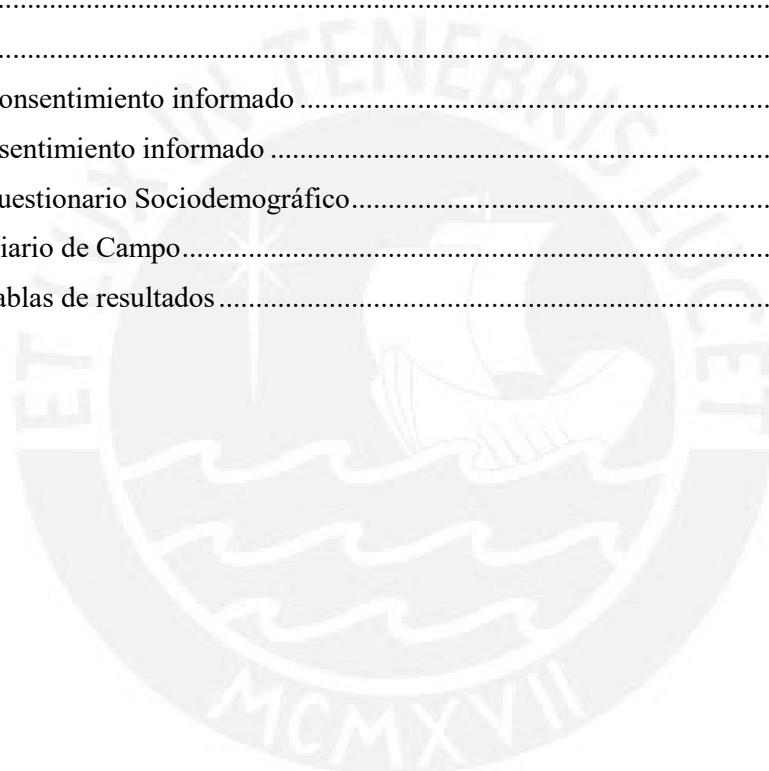
## Abstract

The aim of this study was to analyze the differences of the risk of being victims of bullying between Venezuelan students who had suffered forced displacement and Peruvian students from public high schools. For this, a QUANTITATIVE-qualitative mixed method with dominant and sequential status was used (Hernandez, 2010). 246 high school students between 12 and 17 years participated ( $M=14.73$ ,  $SD=1.41$ ), 123 peruvians and 123 venezuelans. The Aggression and Victimization Scale (Kilimajer, 2018), a sociodemographic questionnaire and a Field Diary were used. As a result, no quantitative differences were found in the risk of being victims of bullying with the condition of forced displacement. It is concluded that the test designed for this study was not sensitive in detecting situations of discrimination and qualitative-quantitative designs should be prioritized for greater accuracy.

Key words: *Bullying, aggression, students, forced displacement, victimization*

## Índice de contenido

Introducción .....	1
Método .....	9
Participantes .....	9
Técnicas de recolección de información .....	10
Procedimiento .....	12
Análisis de datos .....	13
Resultados .....	15
Discusión.....	21
Bibliografía .....	26
Anexos.....	44
Anexo A: Consentimiento informado .....	44
Anexo B: Asentimiento informado .....	45
Anexo C: Cuestionario Sociodemográfico.....	46
Anexo D: Diario de Campo.....	48
Anexo E: Tablas de resultados .....	55



## Introducción

El desplazamiento forzado se le denomina al acto de desalojar a una persona de su lugar natal debido a las amenazas y violaciones contra sus propios derechos humanos (Otálvaro, 215). De acuerdo a los reportes de la Organización Internacional de Migraciones (OIM) y la UNICEF, Venezuela se ha vuelto en los últimos años en un país migrante, ya que más del 10% de su población total fueron desplazados de manera forzada de su propio país para buscar refugio en diversos países en Latinoamérica como Perú, en el cual más de 700 000 migrantes venezolanos ingresaron al país (Garcés, 2021; Joechlin, Vega y Solórzano, 2018).

Al instalarse en el territorio peruano, los migrantes venezolanos percibieron diversas barreras de desigualdad como la discriminación y xenofobia, la falta de empleo y la dificultad para obtener vivienda propia (Herrera, 2021). Es relevante acotar que dentro de la población venezolana migrante se encuentran grupos de escolares. De acuerdo a Uzcátegui, Bravo y Guzmán (2020), existen más de 200 000 escolares venezolanos. Además, agregan que solo el 46% de estudiantes a nivel primaria y el 40.2% de secundaria asisten a clases.

Entre los principales motivos de la ausencia de escolares venezolanos migrantes en las instituciones educativas está el proceso de adaptación, ya que tratan de alinearse a la metodología de enseñanza, descifrar y comprender los códigos sociales como comunicativos, y la dificultad de expresar su cultura provocando en ellos sentimientos de exclusión (Koechlin y Eguren, 2018; Mondaca, Muñoz y Gairín, 2018; Nock, 2017; Zegarra, 2011). Frente a la estigmatización percibida de la sociedad peruana hacia los escolares venezolanos, estos son víctimas de discriminación inclusive en sus centros educativos (Vega, 2021). En consecuencia, los estudiantes peruanos manifiestan su rechazo hacia ellos por medio de agresiones físicas o verbales (Poblete y Galaz, 2017). Por lo tanto, es importante identificar las motivaciones por las cuales se da la práctica del bullying hacia este grupo de escolares.

El bullying se define como el maltrato físico, psicológico y moral por parte de un agresor o agresores, y que se da de manera reiterativa hacia la víctima o víctimas por medio de la intimidación y hostigamiento (Castro-Morales, 2011; Hawley et al., 2010; Olweus, 1993a; Olweus, 1993b). Otros autores lo consideran un subtipo de violencia

desequilibrada en la cual el agresor toma ventaja de la vulnerabilidad física, social, económica, médica y entre otros, siendo incapaz la víctima de defenderse (Amemiya et al., 2009; Cerezo, 2009; Cerezo, 2010; Cerezo, 2014; Herrera y Cabrera, 2012; Oliveros et al., 2009; Pescador y Domínguez, 2001; Salmivalli, 2010; Sánchez y Cerezo, 2010; Sánchez y Cerezo, 2011).

Algunos autores identificaron tres roles principales los cuales son el acosador o “bully”, la víctima y los testigos (Amemiya et al., 2009; Gonzáles y Patlán, 2009; Oliveros y Barrientos, 2007; Oliveros et al., 2009; Olweus, 1993a; Olweus, 1993b; Salmivalli, 2010). De acuerdo a la literatura, el agresor o bully es quien ejerce la violencia física o verbal hacia el grupo de pares (también puede ejercerla hacia el personal académico) y quien también busca involucrar a los testigos para participar de forma activa como agresores u observadores, mientras que la víctima es quien sufre la agresión por parte del agresor o agresores (Loredo-Abdalá et al., 2008; Parra-Acosta et al., 2017; Reyes y María, 2005). En la misma línea, el testigo es quien puede participar de manera activa incentivando al agresor para promover la violencia hacia la víctima o reportar estos casos al personal educativo, o tener un rol pasivo como espectador que no interviene ni reporte (Cesar y Giacomondo, 2009).

Varios autores propone que existen tres tipos de bullying: i) la directa, que se da a través de la violencia física y verbal; ii) la indirecta, por medio del esparcimiento de rumores, el uso de sobrenombres sin consentimiento y exclusión social hacia las víctimas y; iii) el ciberbullying, un subtipo que recientemente se ha investigado en la que el agresor o agresores hacen uso de las redes sociales para incitar la violencia hacia la víctima o víctimas (Cardoso y Lama, 2018; de Mesa Melo et al., 2013; García-Fernández, 2013; Hinduja y Patchin, 2010; López y Chávez, 2011; Patchin y Hinduja, 2010; Pérez, 2011; Pérez, 2015; Prados y Fernández, 2007; Oliveros et al., 2012; Olweus, 2012; Slonje y Smith, 2008; Trautmann, 2008).

En la misma línea, Duque y Teixido (2016) mencionan que existen diferencias en cuanto a la violencia escolar según el género, considerándose una problemática social de importancia. De acuerdo a Ramírez (2002), los escolares de género masculino suelen ejercer violencia de manera directa y que se identifican tanto en el rol de víctimas como de agresor. En constraste, el mismo autor señala que las escolares mujeres ejercen un tipo de violencia indirecto por medio del esparcimiento de rumores, emplear sobrenombres o

apodos, o excluir a sus víctimas del grupo de pares. Algunos investigadores recalcan que los escolares hombres son mayormente víctimas de abuso físico y, en cuanto a las escolares mujeres, reciben daño psicológico (Olivera et al., 2005; Ramírez, 2002, 2015; Romera, Rey y Ortega, 2011). Esto último permite reconocer que, a raíz de la violencia escolar, existen factores de riesgo que pueden comprometer al alumnado afecto.

En cuanto a estos factores de riesgo que genera el bullying se puede identificar el deterioro de la calidad de la enseñanza, dificultad en el desarrollo de habilidades sociales y entre otros (Amemiya, Oliveros y Barrientos, 2007; Cerezo, 2010; Cerezo, 2014; Cruz, 2007; Joffre-Velázquez et al., 2011; López y Chávez, 2011; Romaní et al., 2011; Sierra, 2012). Como factor de riesgo también está el impacto físico y psicológico los cuales genera en la víctima la aparición de lesiones corporales, la baja autoestima, la ideación suicida y otras consecuencias (Kelly et al., 2015; Muñoz et al., 2011). Otro factor de riesgo a considerar son los escolares quienes asumen un rol de testigo participativo debido a que podrían convertirse en potenciales agresores y, como resultado, incrementa el número de testigos pasivos que evitan intervenir (López y Chávez, 2011; Sierra, 2012; Ortega et al., 2015; Vega y González, 2016).

Es de suma importancia reconocer que el bullying, como síntoma social, está presente y siendo estudiada en diversas partes del mundo (Pérez, 2016). En una investigación que se realizó en España, se evaluó 1487 escolares adolescentes la cual se halló que existen diferenciaciones en cuanto al ejercicio de violencia escolar por el estatus social y los roles del bullying (Cerezo, 2014). En este estudio, se identificaron los grupos de escolares “populares”, quienes no se percibían como víctimas de bullying a diferencia del grupo de escolares “rechazados” que representaban un 7.8% en el grupo de víctimas y, el 25% de este grupo, eran víctimas por ser considerados “diferentes” al resto de los otros grupos.

En otros estudios destacan que varios escolares son objetos de agresión por su lugar de origen, raza, pertenencia étnica, práctica religiosa, orientación sexual o condición social, lo que representa para las víctimas una amenaza constante (Hernández, 2002; Ortega, 2008; Olortegui-Alcalde, 2021; Ortiz-Hernández y Granados, 2003; Sánchez y Ramírez, 2011; Vallverdú, 2005; Wieviorka, 2003).

Una de las primeras poblaciones identificadas en el riesgo de sufrir bullying son los estudiantes estigmatizados por contradecir los estándares sociales heteronormativos



(Marchueta, 2014; Martxueta y Etxebarria, 2014; Ortiz, 2017; Pérez, 2014). Sin embargo, por el temor de ser discriminados por el profesorado y los padres de familia por su orientación sexual, las mismas víctimas encubren las agresiones sin dar explicaciones (Méndez, 2015; Ortíz-Hernández y Granados, 2003). Por consecuencia, no se logra intervenir por la falta de apoyo social (Camilos y Quentrequeo, 2015).

Otra población identificada son los escolares inmigrantes con desplazamiento forzado quienes abandonaron su país por los conflictos socio-económicos, desastres ambientales, falta de oportunidades laborales, conflictos armados o dictatoriales, o por violación de los derechos humanos (Buriticá, 2016; Coral, 1994; Gzechs, 2008; Márquez, 2010; Márquez y Delgado, 2011). Frente a ello, son obligados a trasladarse a otras ciudades o al extranjero con el objetivo de ostentar una mejor calidad de vida, obtener empleo, generar ingresos económicos, gozar de buena salud y retomar su educación (Castles, 2003; Cleve, 2016; Gzechs, 2008; Koechlin y Eguren, 2018; Márquez, 2010; Nicolao, 2011). Sin embargo, esto debilita la red de soporte social en la comunidad y afecta considerablemente a los niños y adolescentes por la falta de recursos y apoyo frente a las situaciones de violencia (Castles, 2003; Donoso y Rojas, 2012; Novaro, 2012; Petit, 2002).

Ante lo expuesto, se plantea que los casos de bullying en los colegios podrían considerarse como un síntoma social de las propias condiciones familiares, género, discriminación o violencia que sufren ciertos sectores de la población. Ante las diversas condiciones de riesgo que obligan a los ciudadanos venezolanos a emigrar de manera forzada, los migrantes menores de edad se convierten en personas vulnerables propensos a padecer diversos tipos de agresiones que perjudiquen su salud física y mental (Aguilera, 2014; Albores-Gallo, Saucedo-García, Ruíz-Velasco y Roque-Santiago, 2011; Chirinos et al., 1999; Hinduja y Patchin, 2010). Además, la desorganización social generada durante el proceso de adaptación afecta las relaciones vinculares entre familiares y la misma comunidad (Cobb, 1976; Giraldo y Mera, 2000; Hombrados-Mendieta y Castro-Travé, 2013; Peña, 2005; Pineda y Rodríguez, 2010).

En una investigación realizada en España hallaron que los escolares migrantes tienden a ser víctimas o testigos y víctimas-provocadoras al momento de defenderse frente a sus victimarios (Lacasa y Ramírez, 2010). Además, encontraron una relación significativa en la que afirman que ser estudiante migrante es un factor de riesgo. En otra

investigación realizada en el mismo país donde participaron 1788 escolares nacionales y migrantes franceses, el 20.7% de escolares franceses fueron víctimas de agresiones físicas (Blaya et al., 2006). Asimismo, el 26.7% de escolares migrantes franceses percibieron un nivel muy alto de violencia en comparación con los estudiantes españoles (19.9%).

Yubero, Ovejero y Larrañaga (2010) mencionan que las víctimas de violencia escolar no reciben suficiente apoyo social por parte de sus compañeros de clase ni del profesorado, lo que causó un nivel de insatisfacción escolar. En un estudio realizado en España en el cual participaron 512 estudiantes entre las edades de 12 a 17 años, encontraron que los estudiantes inmigrantes perciben menos apoyo social a diferencia del grupo de estudiantes de etnia gitana y autóctonos, y solo cuentan con el apoyo instrumental de sus mismos compañeros con condición de inmigrante (Hombrados-Mendieta y Castro-Travé, 2013).

La inestabilidad que sufre el país de Venezuela ha creado una serie de complicaciones a nivel societal para ciudadanos nacionales y extranjeros (Castro y Álvarez, 2017) como problemas económicos para el sustento familiar, el deterioro de la calidad de vida y el incremento de la migración (Jiménez, 2017; Koechlin, Vega y Solórzano, 2018). Incluso, los vacíos informativos respecto a la cantidad de ciudadanos que optaron por migrar de su país de origen impiden obtener datos verídicos (Castro y Álvarez, 2017). Por ello, la Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR) junto a la OIM revelaron que los venezolanos desplazados de su país son considerados como uno de los grupos más grandes del mundo en comparación a otros grupos migratorios (ACNUR, 2019).

La migración venezolana a diversos países en América Latina y el Caribe es consecuencia de los acontecimientos de conflictos políticos, económicos y sociales (Mateo y Ledezma, 2006). La cantidad de este grupo que evacuaron ante estas problemáticas equivalen a más del 5% de su población total (Castro y Álvarez, 2017; Koechlin y Eguren, 2018). En otro estudio realizado por la OIM (2020), más de 4.3 millones de emigrantes venezolanos son población joven. Según la Superintendencia Nacional de Migraciones (2021), existe un total de 787 691 venezolanos registrados a nivel nacional, el cual 53.7% son varones y 46.3% mujeres. Koechlin y Eguren (2018) mencionan que un buen número de ellos cuentan con grados educativos superiores, mientras que otros cuentan con estudios concluidos a nivel técnico y secundario. Además,

OIM (2021) afirma que 16.6% de ellos no culminaron estudios básicos, y 31.1% de niños y adolescentes cuentan con estudios académicos inconclusos.

Como suposición, la dificultad que atraviesa la población adolescente venezolana con migración forzada para retomar sus estudios se debe a las manifestaciones de xenofobia, discriminación racial y rechazo por parte de los escolares nacionales dentro de sus centros educativos (Ripoll y Navas-Alemán, 2018). Además, los familiares de los escolares venezolanos deben superar los procedimientos de inscripción y solicitud de permisos hacia la MINEDU para validar la documentación requisitoria lo que conlleva a una fuerte inversión económica y que también es complicada en obtenerla en corto plazo (Vadillo, 2013).

Ante las incertidumbres en el proceso de adaptación a sus centros educativos, los escolares venezolanos son expuestos a actos de violencia y acoso escolar por parte del alumnado peruano e incluso del mismo profesorado (Espinoza y Ore, 2017; Vadillo, 2013). Por consecuencia de este malestar social dentro del clima escolar y la falta de tolerancia por parte de los agresores, este grupo de estudiantes migrantes se convierten en una población de riesgo desistir en continuar con su educación, faltar a clases o ausentarse (Ripoll y Navas-Alemán, 2018).

El problema de la violencia escolar en el contexto peruano ha estado presente antes de la inmigración de los escolares venezolanos y tomó una creciente importancia en los últimos años. Varias investigaciones se han concretado en diversas regiones del país para entender la problemática y los motivos de la alta presencia de violencia escolar. En un estudio transversal en colegios privados y nacionales de Ayacucho, Cusco y Junín en la cual participaron 736 estudiantes, se encontró que el 47.3% del total reconoce que en su colegio existe violencia escolar y solo el 10.6% de ese porcentaje reportó casos de bullying severo por medio de agresiones físicas y verbales (Amemiya, Oliveros y Barrientos, 2009). En otro estudio realizado en Cajamarca el cual participaron 184 escolares de un colegio estatal de primaria y secundaria, arrojó que el 60.9% percibieron un nivel de bullying bajo, 35.9% a nivel medio y 3.3% en un nivel alto (Chávez y Delgado, 2013). En otra investigación hecha en Arequipa con 3 979 escolares de colegios estatales y privados de primero a quinto de secundaria, se halló que existe una mayor incidencia de bullying directo hacia los hombres y del tipo indirecto y/o cyberbullying hacia las mujeres (Bellido et al., 2016).

El Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) y el MINEDU (2017a) señalan que 75 de cada 100 escolares entre las edades de 13 a 16 años sufren de bullying escolar en su centro educativo. Asimismo, entre los años 2013-2018 hubo más de 19 000 incidentes y 4 163 de éstos han sido por acoso físico, psicológico, verbal y ciberbullying (MINEDU, 2018). La plataforma digital Sí Se Ve Contra la Violencia Escolar [SISEVE] (2022) registró alrededor de 49 000 casos de acoso escolar solo en Lima Metropolitana entre el 2013-2022, y la mayoría provienen de colegios estatales. Sin embargo, no llegan a precisar a los grupos más afectados. Es decir, no se tiene información suficiente sobre las características de estos grupos, si son escolares homosexuales, inmigrantes de otras regiones del país o extranjeros.

Por ello, se cuestionan los procesos de recolección de datos al identificar casos de bullying y si la metodología aplicada para recabar información de relevancia es adecuada (Cobian-Lezama et al., 2015). Cabe rescatar que el bullying no solo se expresa de forma individual, sino que también se contempla como un síntoma de problemas sociales (racismo, discriminación, xenofobia) hacia un grupo o grupos de riesgo que son perjudiciales para la salud física y mental (Escarbajal-Frutos et al., 2014; Pérez, 2014; Ramírez, 2002; Del Rey y Ortega, 2019).

Con base a la idea de Cobían-Lezama y colaboradores (2015), se requiere recabar con precisión las consecuencias del bullying y que permita identificar con anticipación a los grupos de riesgos para intervenir inmediatamente. También, promover la crítica constructiva de las plataformas virtuales y programas que ofrece la MINEDU respecto a la falta de especificación sobre las motivaciones y/o argumentos que justifiquen el uso de la violencia por parte de los “bullies” en sus centros educativos. Por añadidura, estas herramientas digitales no logran especificar a las potenciales víctimas de bullying y cómo intervenir de forma adecuada (Craastro y Álvarez, 2017).

Debido a los cambios de las redes de apoyo de los escolares inmigrantes, provoca que tengan dificultades para interactuar con su entorno, originar sentimientos de inadecuación y percibir rechazo social (Cava, 2011; Donoso y Rojas, 2012; Peña, 2005; Thoits, 1986). Diferentes estudios descubrieron que existe una relación entre ser víctima de bullying y la condición de ser de otra región del país o de distinta nacional (Merino et al., 2011; Miranda et al., 2019; Oliveros y Barrientos, 2007; Rivera y Cahuana, 2016). Una investigación realizada en Chile evidenció que los estudiantes migrantes tienen

mayores dificultades al momento de pasar por los procesos de matrícula escolar, obtener becas académicas y adquirir certificados de estudios (Poblete y Galaz, 2017). Incluso, los autores encontraron que los estudiantes nacionales demuestran altos niveles de prejuicio hacia niños de otras nacionalidades expresándose por medio del rechazo y exclusión social.

Campos (2016) menciona que algunas instituciones educativas justifican los actos de bullying como una especie de “juego” lo que minimiza el verdadero impacto de esta problemática. En consecuencia, no se realizan diferencias entre las víctimas de bullying por la probabilidad de que los mismos alumnos venezolanos con condición de migración forzada o los escolares nacionales sean tanto agresores como victimarios. A partir de lo desarrollado, podemos afirmar que los niños y adolescentes venezolanos con migración forzada tienen varias complicaciones tanto en su proceso de adaptación, incorporarse al sistema educativo, afrontar problemas sociales y sufrir violencia escolar por sus compañeros nacionales.

A partir de lo expuesto, se llevó a cabo una investigación para analizar el riesgo de ser víctima de bullying entre los estudiantes venezolanos con desplazamiento forzado y estudiantes peruanos de nivel secundaria en colegios estatales de Lima Metropolitana. Asimismo, se plantea como hipótesis si los estudiantes venezolanos migrantes presentan mayor riesgo de ser víctimas de bullying a diferencia de los estudiantes peruanos. Para ello, se usó un diseño metodológico mixto con estatus dominante y de orden secuencial CUAN-cual con integración de datos estadísticos mediante un cuestionario sociodemográfico, la Escala de Agresión y Victimización (López y Orpinas, 2012) y un Diario de Campo como instrumento cualitativo (Martínez, 2007; Sampieri, Collado y Baptista, 2014).

De manera complementaria, se plantea como primer objetivo específico explorar si existen diferencias en el riesgo de ser víctima de bullying de acuerdo al sexo de los escolares participantes. Añadiendo, como segundo objetivo fue comparar la percepción de la agresión y victimización entre ambos grupos de escolares de acuerdo a la presencia familiar. Por último, como tercer objetivo fue explorar las diferencias entre la agresión y victimización percibida según el grado escolar del alumnado.

## Método

En el presente estudio se realizó un método mixto con estatus dominante y orden secuencial CUAN-cual (Hernández, 2010) que pueda identificar si existen diferencias significativas en el riesgo de bullying entre estudiantes peruanos y venezolanos de nivel secundaria de tres colegios estatales de Lima Metropolitana. Para ello, se empleó el uso de la Escala de Agresión y Victimización adaptada al español. Dada la complejidad de la población y del tema abordado, se empleó como instrumento cualitativo el Diario de Campo para registrar aspectos subjetivos de los participantes y cómo se relacionaban con el instrumento para fortalecer la validez del estudio como cuidado metodológico.

### Participantes

Los participantes del presente estudio fueron un total de 512 escolares de colegios estatales que residen en Lima Metropolitana. Se realizó un muestreo no probabilístico por cuotas validándose 246 respuestas (123 peruanos y 123 venezolanos) de primero a quinto de secundaria de los distritos de Barranco, Chorrillos y Lince. Las edades oscilaban entre los 12 a 18 años ( $M=14.73$ ;  $DE=1.41$ ). Del total, el 18.7% pertenecían al primer grado, el 20.7% al segundo grado, 27.6% de tercer grado, 19.1% de cuarto grado y 13.8% de quinto grado de secundaria. El 52.1% de los participantes viven en zonas aledañas a Surco, 19.1% en Barranco y 11.8% de Chorrillos. Del grupo de escolares peruanos, el 61% fueron participantes masculinos y 39% femeninos. En cuanto al grupo de escolares venezolanos, 68.3% de ellos eran de sexo masculino y 31.7% femeninos.

Como criterios de inclusión, se consideró a los escolares que residan actualmente en Lima Metropolitana y que se hayan matriculado desde inicio del año escolar. También se consideró que cuenten con la autorización de los padres y/o apoderados de familia para poder participar, así como la aprobación previa de los participantes. Como criterios de exclusión, no se consideraron las evaluaciones que estuvieran incompletas y de los escolares que decidieron retirarse en pleno llenado de encuesta.

El contacto inicial se realizó con los y las directoras de los centros educativos con quien se coordinó la recolección de datos con el investigador el cual explicó el objetivo del estudio para obtener la aprobación respectiva. Luego, para la convocatoria, se contó con el apoyo de los directores para coordinar los horarios con el profesorado y que estos

puedan brindar soporte al investigador al momento de presentarse y establecer indicaciones.

En cuanto a los cuidados éticos, se obtuvo el permiso de los colegios, además de hacer explícito que la participación constaba con previa autorización de los apoderados y de los escolares que deseaban participar voluntariamente. Se elaboró un consentimiento informado dirigido a los padres de familia, y el asentimiento informado para los alumnos con el objetivo de asegurar su participación. También se les enfatizó la confidencialidad respecto a los cuestionarios y escalas presentadas asegurando el anonimato y cuya información se usaría con fines académicos netamente.

### **Técnicas de recolección de información**

**Cuestionario de datos sociodemográficos.** Se empleó un cuestionario diseñado para los fines de estudio con un total de 12 preguntas y consta de dos partes: preguntas cerradas para recopilar datos sociodemográficos y preguntas abiertas. En lo que respecta a las preguntas cerradas, se extrajo información básica de las características de ambas poblaciones como su sexo, edad, nacionalidad, distrito de residencia, grado escolar, tiempo de estancia en Lima, composición familiar y apoyo percibido frente al bullying. En cuanto a las preguntas abiertas, tuvo como finalidad recabar datos relevantes de los escolares extranjeros como su red de soporte (familiares y amistades), la composición actual de los participantes, identificar compañeros del colegio con la misma condición de migración y un breve autorreporte sobre las experiencias vivenciadas en el proceso de adaptación.

**Diario de Campo.** Según Bonilla y Rodríguez (1997), como se citó en Martínez (2007), le permite al investigador monitorear y observar lo que ocurre a su alrededor y tomar registro de lo que puede considerar importante. Asimismo, su función es enriquecer con información secundaria lo objetivo de lo que busca analizar y, además, ayuda a profundizar lo teórico-práctico (Martínez, 2007). Su uso permitió tomar registro de las conductas de los participantes por medio de una observación libre y no participante.

**Escala de Agresión y Victimización.** Escala de autorreporte que mide las conductas de agresión física y verbal entre los compañeros creada por Orpinas y Frankowski en el año 2001 y adaptada al español por López en el año 2010 (López y Orpinas, 2012). Esta ha sido adaptada también para la población peruana por Tamara Kilimajer (2018). Consta de 21 ítems, los cuales 11 pertenecen a la Escala de Agresión y

10 a la Escala de Victimización. Cada uno de ellos tiene 7 categorías de respuesta el número de veces que suceden estas acciones a la semana (desde “0 veces” a “6 veces o más”). Las respuestas son sumativas, por lo que el puntaje mínimo es de 0 y el máximo es de 6 por cada ítem (López y Orpinas, 2012). Es decir, el puntaje total de toda la escala de agresión sería de 66 puntos como máximo y, en la de victimización, 60 puntos.

La adaptación al español se realizó con un grupo de estudiantes de primer a cuarto grado de secundaria oriundos de Chile (López y Orpinas, 2012), y como medida para validación concurrente de esta escala, se emplearon dos ítems del instrumento Insebull (López y Orpinas, 2012, citado en Kilimajer, 2018). En ella, se ejecutó una prueba piloto con un grupo de 31 estudiantes de sexto grado de primaria con la finalidad de confirmar si las preguntas eran comprensibles (López y Orpinas, 2012) para luego ser administrada a 1004 alumnos. Finalmente, se hizo un análisis de consistencia interna la cual obtuvo un Alfa de Cronbach de .86 para la escala de agresión y .85 en la escala de victimización (López y Orpinas, 2012).

Se realizó un análisis factorial exploratorio en la cual se empleó ejes principales con rotación oblimin directa y normalizaciones de Kaiser con el objetivo de validar la estructura de las escalas. Los KMO resultantes para la escala de agresión y victimización fueron de .89 y 0.84 respectivamente. En ambas se obtuvo una esfericidad de Barlett de .00 las cuales se consideran adecuadas en términos estadísticos.

El análisis factorial de los 11 ítems de la Escala de Agresión arrojó dos factores que explican el 42% de la varianza. El primer factor, “Agresión Física y Verbal”, explicó el 35.6% de la varianza, mientras que el segundo factor, “Enfado”, explicó el 6.1% de la varianza. La correlación entre los dos factores fue de .57; la carga factorial más baja fue de .49 para el ítem 5 (López y Orpinas, 2012). En la Escala de Victimización, el análisis del gráfico de sedimentación consideró emplear tres factores que explican el 51% de la varianza. El primer factor, “Victimización Verbal”, explicó el 47.5% de la varianza; el segundo factor, “Ser animado a pelear”, con un 9% y; el tercer factor, “Victimización Física”, un 4.8%.

Kilimajer (2018) examinó las propiedades psicométricas de ambas escalas en el contexto peruano. Realizó un análisis factorial exploratorio en el cual obtuvo 6 componentes que explicaron el 69.93% de la varianza total. Al no reproducirse la misma estructura del original, optó por ejecutar tres análisis con rotación oblimin y extracción



de dos componentes por lo que procedió a eliminar el ítem 6 (“Yo empujé a otros estudiantes”), ya que presentaba una carga factorial mayor en la Escala de Victimización en vez de la Agresión (Kilimajer, 2018).

Al extraerse este ítem, se obtuvo un KMO de .78 y la prueba de esfericidad fue significativa ( $p < .00$ ). Al realizar el tercer análisis factorial con rotación oblimin y extracción de los dos componentes para 20 ítems, obtuvo como resultados dos factores que explicaban el 42.92% de la varianza. El primer componente que corresponde a la Escala de Victimización tuvo cargas factoriales de ítems que oscilan entre .37 y .83. Por otro lado, el componente de la Escala de Agresión, 9 ítems del total de 10 tuvieron cargas factoriales mayores a .30, pero el ítem 5 (“Yo animé a otros estudiantes a pelear”) tuvo una carga factorial de .22. Sin embargo, se decidió por conservarlo, ya que se aproximaba al criterio establecido de  $> .30$  (Kilimajer, 2018).

El análisis de confiabilidad del instrumento, la Escala de Agresión tuvo un Alfa de Cronbach de .79 y la Escala de Victimización .86, lo que demuestra que tiene consistencia interna adecuadas (Kilimajer, 2018). Respecto a la correlación ítem-test, los coeficientes oscilaron entre .34 y .68 en la Escala de Victimización y, en Escala de Agresión, 9 ítems tuvieron correlaciones superiores a .31. A pesar de que el ítem 5 presentó un coeficiente de .18, se conservó pues no mejoró el coeficiente de consistencia interna al eliminarlo (Kilimajer, 2018).

En el presente estudio también se ejecutó el análisis de validación mediante un análisis factorial exploratorio el cual presentó un .85 en la prueba de KMO, una esfericidad de Barlett de  $p > .00$  y un chi-cuadrado de 1995,78. En cuanto a los índices de confiabilidad en el cual se empleó el Alfa de Cronbach que se obtuvo en la muestra, se reportó un buen análisis en la escala de victimización de .85 y la escala de agresión de .82, por lo que son adecuadas para la investigación.

## **Procedimiento**

En cuanto a los procedimientos realizados, se obtuvo el permiso del director y/o directora de cada centro educativo para verificar la disponibilidad de los profesores de secundaria y pactar fechas exactas. Siguiendo, se procedió la coordinación para visitar las aulas respectivas según cronograma para realizar la presentación del investigador y comentar los fines de esta. También se les presentó el consentimiento informado que era dirigido hacia sus apoderados o apoderadas. Como cuidado ético, se le solicitó a cada

participante el consentimiento informado llenado y firmado por sus padres o apoderados (Anexo A). No se consideraron a los escolares que no presentaban este documento en primera instancia. Posterior a este filtro pre eliminar, se les presentó y leyó el consentimiento informado recalándose la confidencialidad y que los datos se usarán con fines académicos, así como que su participación es voluntaria (Anexo B). Bajo la misma metodología, solo se aceptaron la participación de los que llenaban este documento y daban su consentimiento para aplicar las encuestas correspondientes.

Luego de ello, los profesores apoyaron para reunir a los alumnos que iban a participar a un aula a parte y se les presentó el cuestionario sociodemográfico (Anexo C) y la Escala de Agresión y Victimización adaptada al español. Además, se le dio orientación a detalle antes de administrar la encuesta. La aplicación fue de carácter grupal y tuvo una duración media de 30 minutos aproximado por cada grado. Mientras el alumnado respondía, se empleó técnica de observación libre para tomar registro del comportamiento del grupo en cuanto a recepción y comentarios sobre el cuestionario, la interacción entre ellos y la participación e intervención del profesorado.

Cabe rescatar que ambos documentos (Anexos A y B) se enfocan en cuidar la integridad del escolar. Asimismo, se volvió a enfatizar que las respuestas eran anónimas y serán codificadas para cuidar la confidencialidad. A pesar de que 18 escolares decidieron no continuar, hubo una buena recepción por el alumnado. Después de la recolección de datos, estos fueron ingresados en una base de datos en el programa SPSS versión 22 para su posterior análisis.

### **Análisis de datos**

Para el análisis, de un total de 315 encuestas, se seleccionaron 246 al azar y las cuales se codificaron para crear una base de datos en el paquete estadístico IMB SPSS versión 22. El instrumento utilizado para la parte cuantitativa fue la Escala de Agresión y Victimización la cual consistía en 11 ítems para la parte de agresión y 10 en la de victimización. Por ello, se realizó un análisis de validez de las escalas a través de un análisis factorial exploratorio la cual se obtuvo un KMO de .82 en la Escala de Agresión y .84 en la Escala de Victimización, y una esfericidad de Barlett de .00 lo que mostró ser adecuadas. Posteriormente, se hizo un análisis de confiabilidad a través del coeficiente de Alfa de Cronbach mediante un análisis de consistencia interna y se obtuvo .80 en Agresión y .84 en victimización. Asimismo, se ejecutó un análisis de normalidad

Kolmogórov-Smirnov para verificar si existe distribución paramétrica o no paramétrica como también valores de asimetría y curtosis.

Siguiendo, se ejecutó una comparación de medias con el estadístico de Student con los puntajes de agresión y victimización en la población de estudiantes. Al no ser paramétrica, se empleó el estadístico de U de Mann Whitney para hacer una comparación de medias entre los puntajes obtenidos en las escalas y las variables demográficas de edad, sexo, grado académico, lugar de procedencia, distrito, fecha de ingreso escolar, nacionalidad y si tiene la condición de migrante o no. Como análisis complementario se utilizó un contraste ANOVA para varios grupos, ya que se consideraron cuatro categorías: migrantes agresores, migrantes victimizados, no migrantes agresores y no migrantes victimizados. También, se efectuó la prueba de Scheffé para hallar las diferencias significativas en los análisis previos.

En lo que respecta al análisis cualitativo, se realizó la codificación de información obtenida del cuestionario sociodemográfico, específicamente las preguntas abiertas de la segunda parte (Anexo C). Cada pregunta estaba enfocada en descubrir y analizar las condiciones de los escolares venezolanos. Según Sampieri y colaboradores (2010) estas preguntas semi estructuradas permiten tomar en consideración la percepción de los encuestados y conocer sus apreciaciones en cuanto a la condición de migrantes y su interacción con el contexto peruano. Asimismo, el uso del Diario de Campo fue adecuado para el registro de conductas y el comportamiento de los encuestados durante toda la experiencia. Esta información fue transcrita literalmente para complementar con los datos estadísticos (Anexo D).

## Resultados

A continuación, se dan a conocer los resultados obtenidos en la presente investigación. A nivel estadístico, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas; sin embargo, en lo que respecta al análisis cualitativo, sí se hallaron algunas diferencias que logran explicar los resultados estadísticos.

En cuanto al objetivo general, a nivel de información cuantitativa se encontró que no existieron diferencias estadísticamente significativas en el ejercicio del bullying entre el grupo de venezolanos y peruanos a ser víctimas (ver Tabla 1), por lo que se rechaza la hipótesis planteada. Los niveles de agresión y de victimización fueron semejantes en ambos grupos.

**Tabla 1**

*Comparación de medianas de peruanos y venezolanos según agresión y victimización*

	<i>U</i>	<i>p</i>
Agresión total	7139.00	0.45
Victimización total	7387.00	0.75

Para profundizar la comprensión de estos resultados, presentaremos un análisis descriptivo de las respuestas a los ítems y luego los resultados cualitativos. Respecto del análisis descriptivo, se encontró que las frecuencias más altas se refieren a negar la presencia de conductas de agresión o de víctimas. La mediana de las respuestas fue de 1 en ambas escalas (Ver Anexo E, Tabla 3). El análisis descriptivo también permitió identificar las conductas de violencia reconocidas con una frecuencia mayor a seis veces por semana en ambos grupos (ver tabla 2).

En relación con los resultados cualitativos, la información recogida en el Diario de Campo, muestra que hay una tendencia de normalizar la violencia por parte de los escolares entrevistados, tanto venezolanos como peruanos.

Acá se pegan porque es normal que pase y algunas veces nos divertimos así, pero nada serio (Estudiante peruano, 13 años, 3ro de secundaria)

¿Pegarse entre nosotros está bien? Lo hago como joda, pero no sé si está mal, ya que los demás lo hacen y aprovecho para defenderme también (Estudiante venezolano, 14 años, 2do de secundaria)

**Tabla 2***Comparación de frecuencias mayores de 6 por nacionalidad*

<i>Items</i>	Frecuencia de respuestas mayores a 6	
	Peruanos	Venezolanos
<b>Escala de Agresión</b>		
Yo hice bromas o molesté a otros(as) estudiantes para que se enojaran	15	22
Yo me enojé fácilmente con otra persona	15	22
Yo dije cosas sobre otra persona para hacer reír a los/las estudiantes	22	9
Yo insulté a otros(as) estudiantes (les dije malas palabras)	17	17
<b>Escala de Victimización</b>		
Un estudiante me hizo bromas o me molestó para que yo me enojara	17	19
Un estudiante dijo cosas sobre mí para hacer reír a otros estudiantes (se burló de mí)	13	11
Un estudiante trató de herir mis sentimientos	8	13

Nota: En las tablas 1 y 2 del Anexo E contiene el análisis descriptivo por grupo.

Sin embargo, se observa una diferencia cualitativa en la percepción de la violencia. El grupo de estudiantes peruanos piensa la violencia como una forma de interactuar normal y es parte de la diversión, *“nos divertimos así, pero nada serio”*. El grupo de venezolanos se refieren a la violencia como un acto de defensa, *“aprovecho para defenderme también”*.

Asimismo, las anotaciones del Diario de Campo muestran que los estudiantes venezolanos refieren recibir mayor violencia directa de tipo verbal y provoca sentimientos de ira y rechazo.

Tú que te pasas burlando de mi manera de hablar porque soy de Venezuela; marca todo y por decirme *marico*, ponte 6 en insultos (Estudiante venezolano, 16 años, 5to de secundaria).

Da cólera que uno no pueda defenderse porque te miran mal (Estudiante venezolano, 14 años, 3ro de secundaria).

Sienten ira, molestia, no se sienten cómodos (Estudiante peruana, 13 años, 2do de secundaria).

Mejor vayan a su país que solo vienen a joder (Estudiante peruano, 14 años, 3ro de secundaria).

Otras referencias de la violencia que reciben los estudiantes extranjeros lo refieren a la discriminación por parte de sus compañeros y profesorado.

En ocasiones, prefiero no decir nada porque a mí me suelen ver como el problema, y los profesores nos llevan a la dirección (Estudiante venezolano, 13 años, 1ro de secundaria).

Vivir acá es feo porque usualmente vivimos con xenofobia por parte de nuestros compañeros de clase y profesores (Estudiante venezolano, 17 años, 4to de secundaria).

Respecto al primer objetivo específico, a nivel de los resultados cuantitativos, no se hallaron diferencias significativas por género respecto a los niveles de agresión y victimización (ver tabla 3).

**Tabla 3**

*Comparación de agresión y victimización según sexo*

		<i>U</i>	<i>P</i>	<i>ME</i>	<i>N</i>
Agresión total	Hombres	6532.00	0.47	1.08	159
	Mujeres			1.11	87
Victimización total	Hombres	6100.00	0.13	0.67	159
	Mujeres			0.50	87

En relación con los resultados de tipo cualitativo, se registró que varios testimonios de las participantes del grupo de migrantes refieren violencia por género de parte del alumnado en contraste de las estudiantes peruanas quienes no registraron comentarios frente a ello.

A nosotras, las mujeres, nos ven como objeto y no nos respetan. Esto no solo pasa en el colegio, sino también en las calles (Estudiante venezolana, 14 años, 2do de secundaria).

Por otra parte, el uso de la agresión por parte de las mujeres se empleó como respuesta alternativa frente a la violencia verbal percibida por parte de estudiantes hombres.

*(Golpea con fuerza a su compañero en el hombro)* Eso te pasa por joderme y decirme que soy una idiota (Estudiante peruana, 15 años, 2do de secundaria).

En cuanto al segundo objetivo específico, en términos cuantitativos no se hallaron diferencias significativas al comparar la *Agresión Total* y *Victimización Total* por presencia familiar (ver tabla 4). Asimismo, al comparar ambas poblaciones por separado en el (ver tabla 5), tampoco se encontraron diferencias en la presencia de familia nuclear y familia extensa.

**Tabla 4**

*Diferencias en agresión y victimización total con presencia familiar según nacionalidad*

		<i>U</i>	<i>P</i>
Peruanos	Agresión total	1420.50	0.08
	Victimización total	1574.50	0.13
Venezolanos	Agresión total	1793.50	0.62
	Victimización total	1492.00	0.07

**Tabla 5**

*Comparación de agresión y victimización según presencia familiar*

		<i>U</i>	<i>P</i>	<i>ME</i>	<i>N</i>
Agresión total	F. Nuclear	6866.50	0.22	1.11	127
	F. Extensa			1.06	119
Victimización total	F. Nuclear	7384.50	0.76	0.58	127
	F. Extensa			1.10	119

Los resultados cualitativos que brindan las preguntas abiertas del cuestionario sociodemográfico, muestran que ambos grupos reconocieron que el alejamiento de la familia que viven los estudiantes venezolanos genera sentimientos de tristeza y falta de apoyo en ellos.

Tienen falta de apoyo familiar. No se sienten contentos aquí (Estudiante peruana, 14 años, 2do de secundaria).

Sienten tristeza por no estar con sus familias a su lado. Eso les genera frustración, cólera y rabia (Estudiante peruana, 15 años, 3ro de secundaria).

Es triste porque tienes que dejar a tus amigos, familiares, todo (Estudiante venezolano, 13 años, 1ro de secundaria).

No estamos con toda la familia y eso da pena. Te sientes solo (Estudiante venezolano, 14 años, 2do de secundaria).

En cuanto al tercer objetivo específico, los resultados de la prueba no arrojaron diferencias estadísticamente significativas respecto de *Victimización Total* según el grado escolar (ver Tabla 6).

**Tabla 6**

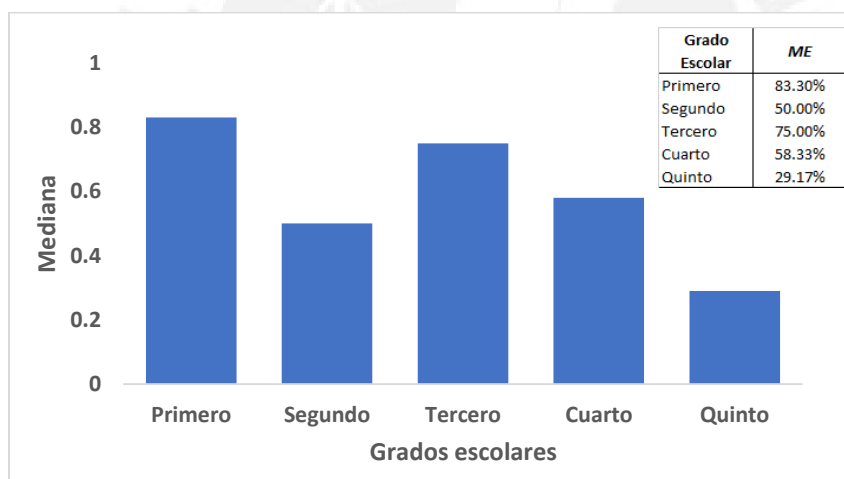
*Comparación entre agresión y victimización total según grado escolar*

	$\chi^2$	<i>P</i>
Agresión total	4.35	0.36
Victimización total	11.73	0.10

Al hacer un análisis de los resultados descriptivos, identificamos que los alumnos que se encontraban en el quinto grado de secundaria fueron los que presentaban menor *Victimización Total* a diferencia de los otros grados (ver Figura 1 y Anexo E, tabla 6).

**Figura 1**

*Mediana de la Escala de Victimización por grado escolar*



Nota: El presente gráfico representa la mediana de los resultados de *Victimización Total* por grado académico. Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los datos cualitativos, se registró en las notas del diario de campo que, en las aulas de quinto año, los alumnos se relacionaban de forma amistosa y, en ciertas oportunidades, respetuosos entre ellos. Si bien había el uso de sobrenombres y apodos, además de las bromas que se hacían entre ellos, no se generaba un ambiente de tensión ni de agresión.

En contraste, los alumnos de los años tercero y cuarto, tendían a mostrarse conflictivos empleando violencia física y verbal (golpes, lenguaje soez).

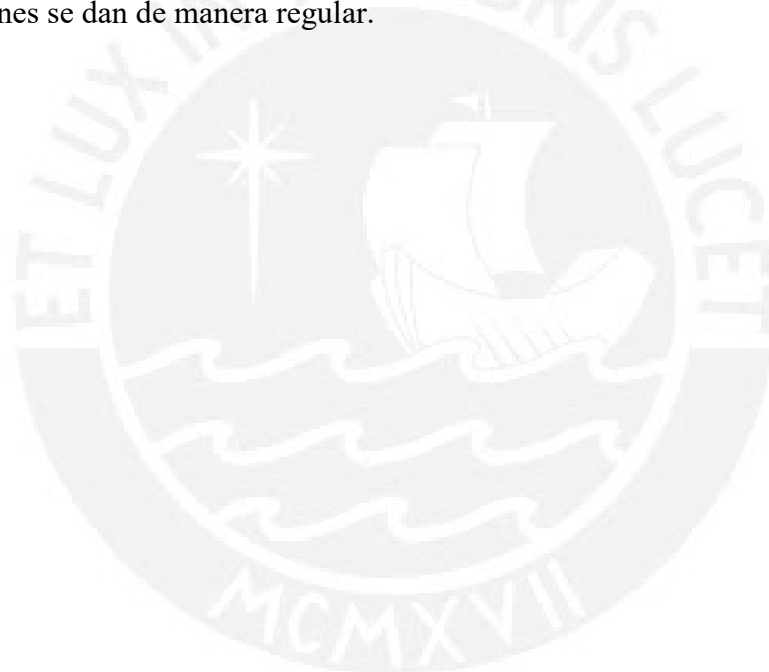


Será mejor que te calles o te saco la *reconcha* de tu madre (Estudiante peruano, 15 años, 3ro de secundaria).

Se insultan entre sí o se “*cholean*”, y no sé qué es eso (Estudiante venezolana, 13 años, 2do de secundaria).

El problema es el mal trato que nos da alguna peruana como la xenofobia y el bullying (Estudiante venezolana, 14 años, 3ro de secundaria).

Se registró también que los auxiliares de la dirección y el profesorado, el alumnado no reaccionaba ni establecía límites frente a estas conductas. Asimismo, registramos que una profesora fue agredida al tratar de intervenir en situaciones de conflicto. También recogimos, en diálogos espontáneos, testimonios que hablan de que estas situaciones se dan de manera regular.



## Discusión

En relación con el objetivo general nuestros resultados muestran que, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos de escolares respecto del riesgo de ser víctima de bullying. En términos cualitativos, sí se han identificado ciertas diferencias: respecto de la manera de concebir el uso de la violencia, la discriminación y el alejamiento de amigos y familiares por la condición de migración.

La ausencia de diferencias en los resultados de la prueba puede explicarse a partir de los resultados cualitativos que muestran una naturalización de la violencia en ambos grupos. Este patrón se mantiene sin que la condición de género lo afecte. Zúñiga y colaboradores (2019) encuentran que hay una tendencia en los adolescentes a normalizar la violencia, dado que consideran las conductas agresivas como forma de socializar entre ellos. Este trabajo, al igual que el nuestro, encontró la violencia como forma de socialización que se presenta en adolescentes mujeres y adolescentes varones.

El análisis descriptivo de las respuestas a los ítems de la prueba, muestra que ambos grupos autoreportan conductas de agresión y de victimización bajo ( $ME = 1.00$ ). Sin embargo, presencia de violencia escolar que afectaba de manera cualitativamente distinta al grupo de estudiantes venezolanos. Al respecto, Aso, Gonzáles, Matus y Espinoza (2017), mencionan que en las pruebas de auto reporte las personas pueden modificar sus respuestas con el objetivo de obtener resultados que sean favorables para ellos mismos o buscar aprobación social. Asimismo, Armas-Vargas (2017) señalan que los adolescentes tienden a guiarse por la deseabilidad social en sus respuestas, con la finalidad de conseguir beneficios inmediatos.

Diversas investigaciones (Bonilla y et al., 2020; López et al., 2011; Murrieta et al., 2014) encuentran que la violencia suele ser cotidiana en el contexto educativo. Galán-Jiménez (2018), como se citó en Fernández et. al. (2010), indica que la violencia es una práctica que se considera válida por parte de los escolares para confrontar diversos tipos de problemas dentro de sus colegios. Por consiguiente, ambas poblaciones de alumnos tienden a ser violentos entre ellos por considerarlo una dinámica normal y esperada para socializar.

Para comprender la naturalización en el grupo de venezolanos, quienes refieren que emplean la violencia para defenderse, Martínez (2016) y Salgado (2009) señalan que

la víctima busca salir de este rol y recuperar poder empleando la violencia, en este sentido se trataría de una violencia reactiva. Es decir, responde de la misma forma del agresor/a por un breve periodo de tiempo.

Además, también se hizo evidente el rechazo y la percepción negativa de los escolares hacia la población de estudiantes venezolanos. Asimismo, los escolares peruanos emplean un lenguaje discriminatorio hacia la población venezolana (ver Anexo D). Al momento de indagar respecto a las motivaciones detrás de sus acciones, ambos grupos justificaron su accionar al tratarse de una especie de “juego” y que estos tratos son comunes porque les permite sentirse parte del grupo y mantener la confianza.

*(Señalando a su compañero de nacionalidad peruana) Tú que te pasas burlando de mi manera de hablar porque soy de Venezuela (...)* (Estudiante venezolano, 16 años, 5to de secundaria).

Ni Napoli (2019) aclara que estas expresiones de violencia dependen del nivel de tolerancia de las víctimas hacia el maltrato y cómo están establecidos los códigos sociales en el entorno. En otras ocasiones, se ha podido observar que la respuesta frente al abuso de poder provoca una reacción agresiva o impulsiva lo que desencadenaría conflicto. Esto se ha podido evidenciar al observar a un escolar nacional que empleó comentarios xenofóbicos a un estudiante extranjero que terminó en una pelea (ver Anexo D).

Respecto al primer objetivo específico, hubo ausencia de diferencias estadísticamente significativas por condición de género en ambos grupos. No obstante, en términos cualitativos se pudo observar que los estudiantes de sexo masculino se identifican como víctimas ( $ME = .67$ ) a diferencia del grupo de mujeres ( $ME = .50$ ). Según Gálvez (2012) y Romaní y Gutiérrez (2010), los estudiantes varones suelen estar involucrados en situaciones de violencia y, aunque también la emplean para responder hacia sus agresores, tienden a percibirse como víctimas.

La literatura reconoce que existe un marcador de género que diferencia los tipos de bullying que se dan en los contextos escolares. De acuerdo con Callirgos (1996), hay diferencias entre las imágenes del hombre y la mujer las cuales los estudiantes hombres tienen dificultades para abandonar sus roles asociados al poder y la agresividad. Asimismo, tienden a emplear violencia física con la finalidad de seguir el ideal masculino. Lomas (2007) rescata que los hombres son más propensos a evadir sus emociones por ser símbolo de debilidad y disminuye la virilidad entre ellos. Incluso, a los hombres se les

tolera el ejercicio de la violencia por considerarse como símbolo de masculinidad (Gálvez, 2012).

En la misma línea, Björkqvist, Lagerspetz y Kaukiainen (1992) encontraron que los escolares hombres tienden a agredir de forma física a diferencia de las mujeres que, en contraste, emplean otros mecanismos de agresión en el cual emplean el uso de rumores o debilitar las relaciones interpersonales entre pares. De Frutos (2018) refiere que las mujeres en su ambiente escolar perciben que deben acoplarse a los tratos de sus compañeros de sexo masculino. Sin embargo, al hacer el recojo de información, se tomó registro de que las escolares femeninas son percibidas por sus compañeros como “objetos” y “frágiles”, lo que genera un ambiente no seguro para ellas.

*(Golpea con fuerza a su compañero en el hombro) Eso te pasa por joderme y decirme que soy una idiota (Estudiante peruana, 15 años, 2do de secundaria).*

En contraste, es posible ver que en la información cualitativa se observó que hay agresión por parte de escolares de sexo femenino hacia el sexo opuesto. Gómez Paredes (2018) menciona que las mujeres en Latinoamérica tienden también a emplear violencia directa a través del ataque físico. Esto explica que las escolares mujeres tienden a ejercer conductas de violencia con la finalidad de defenderse ante las agresiones de sus compañeros y compañeras (Gálvez, 2012).

*“A nosotras, las mujeres, nos ven como objeto y no nos respetan, sino también en las calles” (Estudiante venezolana, 14 años, 2do de secundaria).*

En vista de ello, se aprecia que existe una forma de violencia sexual hacia el grupo de estudiantes mujeres por ser consideradas como “objetos”; en otras palabras, ser reducidas solo en la índole sexual (Bernard, Gervais, Campomizzi y Klein, 2012). Calderón, Campoverde, López y Murillo (2021) indican que este tipo de acciones por los adolescentes hombres puede afectar en la educación de las víctimas y que dejen sus estudios para evitar este tipo de comportamientos y afectar de manera negativa en su autoestima.

En cuanto a la presencia familiar, si bien tampoco se ha hallado diferencias, sí hay reconocimiento de ambos grupos frente a la ausencia de los miembros de familia de los escolares venezolanos. Uribe y Márquez (2022) indican que hay una influencia de la presencia familiar en las conductas de los adolescentes para afrontar problemas frente a

diversas situaciones. Esto también ha manifestado en los estudiantes venezolanos una afección a su autoestima por no contar con apoyo suficiente.

En relación con el diseño metodológico, se puede considerar que la escala empleada para el presente estudio no está diseñada para identificar las formas de bullying orientadas por la discriminación a grupos sociales lo que no permitió cuantificar la dimensión del problema tales como la violencia por discriminación, violencia de género y otros aspectos a considerar. Dada la complejidad de la población y del tema abordado, se considera que el diseño mixto secuencial CUAN-cual empleado fue favorable para considerar los aspectos subjetivos de la dinámica de violencia escolar. En la misma línea, se rescata que los datos que se hallaron en la investigación pueden ser de utilidad para futuras investigaciones orientadas a generar evidencia para la elaboración de políticas públicas y programas de intervención frente al bullying por discriminación.

Por otro lado, es necesario considerar que el tema de investigación despertó sensibilidad y ansiedad en el grupo, particularmente en el momento de aplicar la prueba. Como consecuencia de ello, solo se pudieron validar 216 protocolos de un total de 512. Como limitación adicional, pensamos que los conflictos entre pares pudieron haber influido en las respuestas de los escolares, sobre todo en los alumnos involucrados.

Se concluye en esta investigación muestra que la escala empleada no es sensible para identificar este tipo de bullying en escolares venezolanos con condición de migración forzada a diferencia del grupo de estudiantes peruanos en cuanto a situaciones de discriminación. Por tanto, es recomendable que se prioricen investigaciones con diseños CUAL-cuan para el estudio de este tipo de fenómeno.

En cuanto al segundo objetivo específico, se halló que tanto las escolares mujeres, como los hombres, tienden a usar la violencia como herramienta de defensa frente a las agresiones verbales por sus compañeros. En el caso de las mujeres, aluden a situaciones de violencia sexual.

Respecto al tercer objetivo específico, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la presencia familiar nuclear a comparación de la presencia familiar extensa, por lo cual se mostraron resultados semejantes en ambos grupos. Por otro lado, en los resultados cualitativos, se encontró que el grupo de escolares peruanos identifica la situación de separación familiar de los escolares venezolanos y las complicaciones de la falta de apoyo familiar.

En consideración al cuarto objetivo específico, se observó menor victimización en los escolares de quinto grado que, a nivel cualitativo, se relaciona con la aceptación de la violencia como una conducta normal. Por consiguiente, los casos de victimización, en comparación al resto de los grados, tienden a disminuir.

Por último, se concluye también que el empleo de la Escala de Agresión y Victimización si bien no ha podido identificar a los grupos de escolares afectados por el fenómeno del bullying, permitió evidenciar que ambos grupos se identifican como agresores y víctimas. Por tanto, el uso del Diario de Campo se considera un acierto dado a que se pudo recolectar información adicional y de relevancia sobre la naturalización de la violencia y la identificación de la discriminación hacia los escolares venezolanos.

Como propuesta de recomendaciones, priorizar el método cualitativo con la finalidad de indagar con profundidad las principales razones de la normalización de los escolares sobre el bullying. Asimismo, iniciar con entrevistas individuales generará un vínculo de confianza entre el alumnado y los investigadores al momento de obtener información sobre las percepciones de este fenómeno y las posibles consecuencias personales que manifiestan los participantes e identificar otros grupos vulnerables. En la misma línea, emplear otras escalas que permitan especificar los tipos de violencia que pueden sufrir los escolares como la discriminación racial, xenofobia, violencia de género, entre otros.

También se sugiere explorar con mayor profundidad el tema del apoyo social percibido a través de la Escala MOS (Londoño et. al., 2012; Sherbourne y Stewart, 1991; Rodríguez, 2011) para que se pueda contemplar la percepción de los escolares extranjeros en cuanto al soporte familiar, de pares, profesorado y la sociedad en sí. Incluso, precisar el comportamiento del grupo soporte de los estudiantes extranjeros que sufren bullying e identificar características en específico tales como condición socio-cultural, identidad de género, estatus económico, religión, entre otros. Por último, motivar a futuros investigadores en explorar la dinámica del bullying entre escolares migrantes extranjeros y migrantes nacionales y su proceso de adaptación hacia los colegios estatales de Lima Metropolitana.

### Bibliografía

- Agencia de la ONU para los Refugiados [ACNUR] (2019). *Refugiados y migrantes de Venezuela superan los cuatro millones: ACNUR Y OIM*.  
<https://www.acnur.org/noticias/press/2019/6/5cfa5eb64/refugiados-y-migrantes-de-venezuela-superan-los-cuatro-millones-acnur-y.html>
- Aguilera, S. J. (2014). Evaluación de las implicaciones de la red social en el involucramiento en bullying. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.  
<http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/handle/11317/1163>
- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J. M., Ruiz-Velasco, S., y Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud pública de México*, 53(3), 220-227.
- Almagiá, E. B. (2004). Apoyo social, estrés y salud. *Psicología y salud*, 14(2), 237-243.
- Alonso, J., Castedo, A., Juste, M., y Roales, E. (2015). Violencia escolar: la díada interpersonal profesorado-alumnado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 75-86.
- Álvarez-García, D.; Dobarro, A.; Álvarez, L.; Núñez, J. y Rodríguez, C. (2014). La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 17(2), 337-360.  
 10.5944/educxx1.17.2.11494
- Álvarez-García, D., Núñez, J. y González, A. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 191-202.
- Amemiya, I., Oliveros, M., y Barrientos, A. (2009). Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú. *Anales de la Facultad de Medicina UNMSM*, 70(4), 255-258.
- Armas-Vargas, E. (2017). Adaptación del Cuestionario “ATRAMIC: Personalidad y Predisposición a mentir” en adolescentes. *Psicología Jurídica: Conocimiento Aplicado*, 85-99.

- Aso, J.A., González, S.L., Matus, P. W. V., y Espinosa, A. D. C. D. (2017). Necesidad de aprobación social y recursos para el desarrollo en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(2), 204-211.
- Barrera-Ortiz, L., Carrillo-González, G. M., Chaparro-Díaz, L., P Afanador, N., y Sánchez-Herrera, B. (2011). Soporte social con el uso de TIC's para cuidadores familiares de personas con enfermedad crónica. *Revista de salud pública*, 13, 446-457.
- Bellido, F., Calcina, R. R., Salas, J. C., Bellido, V., Peña, N., Villasante, G., y Casapía, Y. (2016). Influencia de los pares en la manifestación del bullying en estudiantes de secundaria en Arequipa Metropolitana. *Interacciones. Revista de Avances en Psicología*, 2(1), 33-42.
- Bernard, P., Gervais, S. J., Allen, J., Campomizzi, S., y Klein, O. (2012). Integration sexual objectification with object versus person recognition: The sexualized-body-inversion hypothesis. *Psychological Science*, 23(5), 469-471. <https://doi.org/10.1177/0956797611434748>
- Benitez, P. (2018). *Los estados con más bullying a niños en EU*. Noticias de El Universal de México: <https://www.viveusa.mx/educacion/los-estados-con-mas-bullying-ninos-en-eu>
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M., y Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive behavior*, 18(2), 117-127.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Rey Alamillo, R. D., y Ortega Ruiz, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- Bonilla, Asalde, C., Rosario Quiroz, F. J., Rivera, O., Muñoz, H., y Rivera, I. C. (2020). Construcción de una escala de actitud hacia la violencia escolar en adolescentes del Callao, Perú. *Fides et Ratio-Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 19(19), 49-76.
- Brown, B. B. (1990). Peer groups and peer cultures. *S.S. Feldman y G. R. Elliot (Eds), At the threshold: The developing adolescent, Harvard University Press*, 171-196.



- Buriticá, M. M. E. (2016). Otredad racializada en la migración forzada de afrocolombianos a Antofagasta (Chile). *Nómadas*, (45), 91-103.
- Calderón, R. E. V., Campoverde, G. A. C., López, J. B. S., y Murillo, E. A. B. (2021). El acoso sexual escolar. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 6(2), 93-99.
- Caminos, M., y Quentrequeo, A. A. (2015). Heteronormatividad, autoestima y bullying homofóbico en Argentina. *PSOCIAL*, 1(2), 17-32  
<http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/1217/1115>
- Campos, J.C. (2016). El estado del bullying en el Perú. *Revista Tendencias en Psicología*, 1(2), 08-15.
- Cardoso, E. y Lama, C. (2018). Bullying y cyberbullying: comparativa entre centros de Mairena del Alcor y Coria del Río. (Trabajo Fin de Grado Inédito). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Callirgos, J. C. (1996). ¿El otoño del patriarca? C. LOMAS (comp.): *¿Todos los hombres son iguales?: Identidades masculinas y cambios sociales*, (83). Grupo Planeta (GBS).
- Castles, S. (2003). La política internacional de la migración forzada. *Migración y desarrollo*, (1), 1-28.
- Castro-Morales, J. (2011). Acoso escolar. *Revista de neuro-psiquiatría, Facultad de Medicina de UPCH*, 74(2), 242-249.
- Cava, M. J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 183-192.  
<https://doi.org/10.5093/in2011v20n2a6>
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.
- Cerezo, F. (2009). Analyzing Bullying in Spanish School. *International Journal of psychology and psychological therapy*, 9(3), 383-394.

- Cerezo, F. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de psicología*, 26(1), 137-144.
- Cerezo, F. (2014). Soporte social en bullying. Análisis de la soledad de la víctima. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 123-132. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198881>
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., y Areñe, J. J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 139-155.
- Cesar, C., Giangiacomo, M. (2009). Acoso Escolar o Bullying: Problemática Creciente De Gran Impacto Entre Niños y Jóvenes. *Revista Mexicana De Psicología. México: Sociedad Mexicana De Psicología, Número Especial*, (61), 60-65.
- Chávez, C., y Delgado, F. E. (2013). Bullying en la IE Anaximandro Vega, distrito de Lajas 2013. (Trabajo de Tesis). Universidad Nacional de Cajamarca, Perú.
- Chirinos, J. L., Brindis, C. D., Salazar, V. C., Bardales, O. T., y Reátegui, L. R. (1999). Perfil de las estudiantes adolescentes sexualmente activas en colegios secundarios de Lima, Perú. *Revista Médica Herediana*, 10(2), 49-61.
- Cleve, A. (2016). El lugar de las familias en las migraciones internas de estudiantes hacia La Plata, Argentina: apoyo económico, acuerdos y construcción. *ODISEA: Revista de Estudios Migratorios*, (3), 53-77.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, (38), 300-314. <http://dx.doi.org/10.1097/00006842-197609000-00003>
- Cobián-Lezama, C., Nizama-Vía, A., Ramos-Aliaga, D., y Mayta-Tristán, P. (2015). Medición y magnitud del bullying en Perú. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 32(1), 196-197.
- Coral, I. (1994). Desplazamiento por violencia política en el Perú, 1980-1992. *Instituto de Estudios Peruanos*, 58(6), 1-35.
- Crasto, T. C., y Álvarez, M. R. (2017). Percepciones sobre la migración venezolana: causas, España como destino, expectativas de retorno. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (41), 133-163.

- Cruz, A. (2007). Estudio de los patrones conductuales de niños víctimas de agresión ejercida por sus pares. (Tesis de Licenciatura). Facultad de psicología. UNAM.
- de Frutos, T. H. (2018). La violencia bullying en las relaciones de género entre escolares de Navarra. *Revista internacional de Sociología*, 58(27), 73-103.
- de Mesa Melo, C. L., Castillo, C. A. C., Sotos, M., y Roa, P. N. U. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y educadores*, 16(3), 383-410.
- De Roda, A. y Moreno, E. (2001). Estructura social, apoyo social y salud mental. *Psicothema*, 13(1), 17-23.
- Di Napoli, P. N. (2019). La construcción de sentidos en torno a las violencias por parte de los estudiantes en sus interacciones cotidianas. *Espacio Abierto*, 28(2), 27-49.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Donoso Díaz, S., y Arias Rojas, Ó. (2012). Distribución desigual de las oportunidades educativas en el territorio y migración de la matrícula escolar: el caso de la región de Los Lagos (Chile). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 35-54.
- Escarbajal-Frutos, A., Izquierdo-Rus, T., y López-Martínez, O. (2014). Analysis of psychological well-being in groups at risk of social exclusion. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 30(2), 541-548. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.156591>
- Espínola, S. R., y Enrique, H. C. (2007). Validación argentina del cuestionario MOS de apoyo social percibido. *Psicodebate*, 7, 155-168.
- Espinoza, A. y Ore, E. (2017). *Principales factores socio-económicos que influyen en la calidad de vida de los jóvenes venezolanos inmigrantes de 18-25 años de la organización No Gubernamental Unión Venezolana en la Ciudad de Lima-Perú, 2017.*
- Farmen, T. W. y Cairns, R. B. (1991). Social networks and social status in emotionally disturbed children. *Behavioral Disorders*, 16, 288-298. <https://doi.org/10.1177/019874299101600404>

- Farmer, T. W., Estell, D. B., Leung, M-C., Trott, H., Bishop, J. y Cairns, D. (2003). Individual characteristics, early adolescent peer affiliations, and school dropout: an examination of aggressive and popular group types. *Journal of Psychology*, 41, 217-232. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00046-3](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00046-3)
- Farmer, T. W. y Xie, H. (2007). Aggression and school social dynamics: The good, the bad, and the ordinary. *Journal of School Psychology*, 45, 461-478. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.06.008>
- Farrington, D. P. (2005). Childhood origins of antisocial behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy: An International Journal of Theory y Practice*, 12(3), 177-190. <https://doi.org/10.1002/cpp.448>
- Figari, M. A. (2016). Recrear: La red social que realiza aportes a la problemática del acoso escolar. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Repositorio Institucional de la UNLP.
- Flores, N. (2009). Análisis funcional de los procesos de estabilidad de las relaciones sociales entre niños en un escenario escolar. Tesis Doctoral. México. UNAM.
- Flores, N. y Santoyo, C. (2009). Estabilidad y cambio de las relaciones sociales entre niños: Análisis de mecanismos funcionales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 35(1), 59-74.
- Fowks, J. (21 de diciembre de 2020). *Más del 60% de los venezolanos menores de 17 años que vive en Perú no va a la escuela*. Noticia de El País, <https://elpais.com/sociedad/2020-12-21/mas-del-60-de-los-venezolanos-menores-de-17-anos-que-viven-en-peru-no-va-a-la-escuela.html>
- Galán-Jiménez, J. S. F. (2018). Exposición a la violencia en adolescentes: desensibilización, legitimación y naturalización. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 14(1), 55-67.
- Gálvez, M.A.B. (2012). La otra cara de la moneda: mujeres que practican violencia. *Revista Punto Género*, (2), 71-92
- Garcés, H. E. R. (2021). Contexto de aprendizaje de estudiantes inmigrantes venezolanos de secundaria en el Perú (Estudios de casos). *Revista Científica*, 6(19), 142-163.

- García-Fernández, C. (2013). Acoso y ciberacoso en escolares de primaria: factores de personalidad y de contexto entre iguales.
- Garmendia, F. (2016). La violencia en el Perú 2015. *In Anales de la Facultad de Medicina UNMSM*, 77(2), 153-161.
- Giraldo, L. D., y Mera, R. (2000). Clima social escolar: percepción del estudiante. *Colombia Médica*, 31(1), 23-27.
- Gómez Paredes, I. P. (2018). *Violencia y agresión entre mujeres escolares: conductas que afectan el desarrollo humano* (Doctoral dissertation) Bogotá, Colombia. Repositorio de la Universidad Externado de Colombia.
- González, P. A. y Patlán, L. M. (2009). Bullying: Tergiversación de los valores. *Revista Alêtheia. Psicología y Psicoanálisis. México: Instituto de Investigación en Psicología Clínica y Social*, (28) 15-17.
- Gzesh, S. (2008). Una redefinición de la migración forzosa con base en los derechos humanos. *Migración y desarrollo*, (10), 97-126.
- Hawley, P. H., Stump, K. N., y Ratliff, J. M. (2010). Side stepping the jingle fallacy: Bullying, aggression, and the importance of knowing the differenc. In D. *Espelage y S. Swear, Bullying in American Schools*, (2), 101-115.
- Hernández, B. (2010). Metodología de la investigación. *Colombia: Mc Graw Hill*.
- Herrera, A. D. R. C., y Cabrera, F. J. P. (2012). El bullying: una aproximación a la delimitación operacional del concepto. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 451-459.
- Herrera, G. (2021). Migraciones en pandemia: nuevas y viejas formas de desigualdad. *Nueva Sociedad*, (293), 106-116.
- Hinduja, S. y Patchin, J. (2010) Bullying, Cyberbullying, and Suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206-221.
- Hombrados-Mendieta, I., y Castro-Travé, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(1), 108-122.

- Jiménez, C. (2017). Configurando un país de destino para refugiados: La comunidad de Refugiados en el Perú en el periodo 2002-2017 y los retos para el Estado Peruano (Tesis de licenciatura). PUCP, Lima.
- Joffre-Velázquez, V. M., García-Maldonado, G., Saldívar-González, A. H., Martínez-Perales, G., Lin-Ochoa, D., Quintanar-Martínez, S., y Villasana-Guerra, A. (2011). Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 68(3), 193-202.
- Kelly, E. V., Newton, N. C., Stapinski, L. A., Slade, T., Barrett, E. L., Conrod, P. J., y Teesson, M. (2015). Suicidality, internalizing problems and externalizing problems among adolescent bullies, victims and bully-victims. *Preventive medicine*, 73, 100-105. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2015.01.020>
- Kilimajer, T. (2018). Estilos de Crianza y Bullying en Adolescentes de Colegios privados de Lima Metropolitana (Tesis de Licenciatura de Psicología Clínica). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), Lima, Perú. Repositorio de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas <http://hdl.handle.net/10757/623802>
- Koechlin, J. E., y Eguren, J. (2018). El éxodo venezolano: entre el exilio y la emigración. *Colección OBIMID*, (4), 47-96.
- Koechlin, J., Vega, E., y Solórzano, X. (2018). Migración venezolana al Perú: proyectos migratorios y respuesta del Estado 31. *JOSÉ KOECHLIN/JOAQUÍN EGUREN*, 47.
- Lacasa, C. S., y Ramírez, F. C. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic journal of research in educational psychology*, 8(3), 1015-1032.
- Landazuri, V. (2007). Asociación entre el rol de agresor y rol de víctima de intimidación escolar con la autoestima, las habilidades sociales en adolescentes de un colegio particular mixto de lima (Tesis de Magister de Psicología Clínica con mención en terapia de niños y adolescentes). Escuela de Postgrado Víctor Alzamora Castro, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.

- Lázaro, A. (2016). Propiedades psicométricas del Cuestionario de violencia escolar en alumnos de educación secundaria de instituciones educativas del distrito de Trujillo (Tesis de Licenciatura). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Loayza, J. (2020). Inmigración venezolana y estigmatización laboral en el Perú. *Investigaciones sociales*, 23(43), 179-192.
- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de educación*, 342(1), 83-101.
- Londoño, N., Rogers, N., Castilla, J., Ochoa, N., Jaramillo, M., Oliveros, M., Palacio, J., Aguirre, D., (2012). Validación en Colombia del cuestionario MOS de apoyo social. *Internacional Journal of Psychological Research*, 5(1), 142-150.
- López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, Á., López, J., y Karmy, M. (2011). Individualizando la violencia escolar: Análisis de prácticas discursivas en una escuela municipal de la Región de Valparaíso. *Psykhé (Santiago)*, 20(2), 7-23.
- López, F., y Chávez, M. D. C. M. (2011). Las manifestaciones del bullying en adolescentes. *Revista de psicología*, 8(17), 19-33.
- López, V y Orpinas, P. (2012). Las escalas de agresión y victimización: validación y prevalencia en estudiantes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 109-124.
- Loredo-Abdalá, A., Perea-Martínez, A., y López-Navarrete, G. E. (2008). “Bullying”: acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes. *Acta pediátrica de México*, 29(4), 210-214.
- Marchueta, A. (2014). Consecuencias del bullying homofóbico retrospectivo y los factores psicosociales en el bienestar psicológico de sujetos LGB. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 255-271. <https://doi.org/10.6018/rie.32.1.168461>
- Márquez, H. (2010). Desarrollo y migración: una lectura desde la economía política crítica. *Migración y desarrollo*, 8(14), 59-87.
- Márquez, H., y Delgado, R. (2011). Una perspectiva del sur sobre capital global, migración forzada y desarrollo alternativo. *Migración y desarrollo*, 9(16), 3-42.

- Martínez, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y cultura*, (46), 7-31.
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista Perfiles Libertadores*, 4(80), 73-80. Información de UGEL 07: <https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>
- Martxueta, A., y Etxeberria, J. (2014). Análisis diferencial retrospectivo de las variables de salud mental en lesbianas, gais y bisexuales (LGB) víctimas de bullying homofóbico en la escuela. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 19(1), 23-35. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.19.num.1.2014.12980>
- Mateo, C., y Ledezma, T. (2006). Los venezolanos como emigrantes. Estudio exploratorio en España. *Revista venezolana de análisis de coyuntura*, 12(2), 245-267.
- Méndez, R. P. (2015). La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico. Algunas voces desde Rivas Vaciamadrid. *Información psicológica*, (94), 71-83.
- Merino, C., Carozzo, J., Benites, L., y Morales, L. B. (2011). The conspiracy of silence: the bullying in Peru. *The Handbook of School Violence and School Safety: International Research and Practice*, 153(2), 153-164.
- MINEDU (2017a). *En el Perú, 75 de cada 100 escolares han sufrido de violencia escolar*. Lima, Perú. Noticias de MINEDU <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=42630>
- MINEDU (2017b). Guía para prevenir y atender el acoso entre estudiantes. Lima: Perú.
- MINEDU (2018). *Minedu inicia campaña contra el bullying "Sácale tarjeta roja a la violencia"*. Información extraída de MINEDU <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/19046-minedu-inicia-campana-contra-el-bullying-sacale-tarjeta-roja-a-la-violencia>
- Miranda, R., Oriol, X., Amutio, A., y Ortúzar, H. (2019). Bullying en la adolescencia y satisfacción con la vida: ¿puede el apoyo de los adultos de la familia y de la escuela mitigar este efecto? *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 39-45. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.07.001>



- Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y., y Gairín, J. (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Estudios atacameños*, (57), 181-201. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432018005000101>
- Mora-Merchán, J. (2000). El fenómeno bullying en las escuelas de Sevilla. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 251-254.
- Mora Merchán, J. A., Ortega Ruiz, R., Justicia, F., y Benítez, J. L. (2001). Violencia entre iguales en las escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TRM. *Revista de educación*, 325, 323-338.
- Mora-Merchán, J. A. (2006). Las estrategias de afrontamiento, ¿mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas del bullying? *Anuario de psicología clínica y de la salud*, 2, 15-26.
- Muñoz, I. G., Cueto, S., y Saldarriaga, V. (2011). Conductas de riesgo entre adolescentes peruanos: un enfoque longitudinal. *Grupo de Análisis para el Desarrollo: Salud, interculturalidad y comportamientos de riesgo*, 119-165.
- Muñoz, G. N. (2017). Investigaciones sobre el acoso escolar en España: implicaciones psicoeducativas//Research on bullying in Spain: psicho-educational implications. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 104-118. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19361>
- Muñoz, I. G., Cueto, S., y Saldarriaga, V. (2011). Conductas de riesgo entre adolescentes peruanos: un enfoque longitudinal.
- Murrieta, P., Ruvalcaba, N. A., Caballo, V. E., y Lorenzo, M. (2014). Cambios en la percepción de la violencia y el comportamiento agresivo entre niños a partir de un programa de habilidades socioemocionales. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 22(3).
- Muro, M. L. (2010). Cólera y acoso escolar en un grupo de adolescentes de un colegio estatal en Lima Metropolitana (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

- Navarro-Gómez, N. (2017). El suicidio en jóvenes en España: cifras y posibles causas. Análisis de los últimos datos disponibles. *Clínica y Salud*, 28(1), 25-31. <https://doi.org/10.1016/j.clysa.2016.11.002>
- Nicolao, J. (2011). Migraciones intrarregionales en Sudamérica. *Boletín Elcano*, (134), 10.
- Nock, M. B. (2017). “El efecto Trump” en niños y jóvenes migrantes en la California rural. Noticias de Ichan Tecolotl. <https://ichan.ciesas.edu.mx/puntos-de-encuentro/el-efecto-trump-en-ninos-y-jovenes-migrantes-en-la-california-rural/>
- Novaro, G. (2012). Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53), 459-483.
- Oliveira, W. A. D., Silva, M. A. I., Mello, F. C. M. D., Porto, D. L., Yoshinaga, A. C. M., y Malta, D. C. (2015). Causas del bullying: resultados de la Investigación Nacional de la Salud del Escolar. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23(2), 275-282.
- Oliveros, M., y Barrientos, A. (2007). Incidencia y factores de riesgo de la intimidación (bullying) en un colegio particular de Lima-Perú, 2007. *Revista Peruana de Pediatría*, 60(3), 150-155.
- Oliveros, M., Figueroa, L., Mayorga, G., Cano, G., Quispe, Y., y Barrientos, A. (2009). Intimidación en colegios estatales de secundaria del Perú.
- Oliveros, M., Amemiya, I., Condorimay, Y., Oliveros, R., Barrientos, A., y Rivas, B. E. (2012). Cyberbullying: Nueva tecnología electrónica al servicio del acoso escolar en alumnos de dos distritos de Lima, Perú. *In Anales de la Facultad de Medicina de UNMSM*, 73(1), 13-18.
- Olortegui-Alcalde, L. M. (2021). El bullying: una barrera hacia la educación de calidad en el Perú. *Maestro y Sociedad*, 18(4), 1449-1459.
- Olweus, D. (1993a). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. En Morata (Ed.), *Qué sabemos de las amenazas y el acoso entre escolares*, 23-71.

- Olweus, D. (1993b). Acoso escolar, “bullying”, en las escuelas: hechos e intervenciones. *Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega*, 2, 1-23.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520-538.  
<https://doi.org/10.1080/17405629.2012.682358>
- Organización Internacional para las Migraciones (12 de abril de 2021). *El perfil de los refugiados y migrantes de Venezuela en América Latina y el Caribe revela variaciones de país a país en sus características y experiencias*.  
<https://www.iom.int/es/news/el-perfil-de-los-refugiados-y-migrantes-de-venezuela-en-america-latina-y-el-caribe-revela>
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2000). Violencia escolar: mito o realidad. *Sevilla, España: Mergablum*.
- Ortiz, M. T. L. (2017). Bullying homofóbico: desafío para el trabajo social escolar. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 3(2), 77-98.
- Ortiz-Hernández, L., y Granados, J. A. (2003). Violencia hacia bisexuales, lesbianas y homosexuales de la Ciudad de México. *Revista mexicana de sociología*, 65(2), 265-303.
- Ortiz-Hernández, L., y García, M. I. (2005). Efectos de la violencia y la discriminación en la salud mental de bisexuales, lesbianas y homosexuales de la Ciudad de México. *Cadernos de Saúde Pública*, 21, 913-925.
- Otálvaro, J. M. (2015). Desplazamiento forzado en adolescentes desde la experiencia límite según el modelo logoterapéutico. *Ánfora: Revista Científica de la Universidad Autónoma de Manizales*, 22(38), 145-159.
- Páramo, M. D. L. Á. (2011). Factores de Riesgo y Factores de Protección en la Adolescencia: Análisis de Contenido a través de Grupos de Discusión. *Terapia psicológica*, 29(1), 85-95.
- Parra-Acosta, H., Hinojos-Gallardo, L. C., y López-Loya, J. (2017) El bullying y bully: su incidencia en la sintomatología de trastornos mentales en estudiantes de Medicina de México, 1-14.

- Patchin, J. W., y Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and self-esteem. *Journal of school health*, 80(12), 614-621. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00548>
- Peña, R. F. (2005). Redes sociales, apoyo social y salud. Perifèria. *Revista d'investigació i formació en Antropologia*, 3(2), 48-63. <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.149>
- Pérez, Z. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica educare*, 15(1), 15-29.
- Pérez, V. (2011). Percepción de gravedad, empatía y disposición a intervenir en situaciones de bullying físico, verbal y relacional en profesores de 5 a 8 básico. *Psykhè (Santiago)*, 20(2), 25-37.
- Pérez, A. M. (2014). Consecuencias del bullying homofóbico retrospectivo y los factores psicosociales en el bienestar psicológico de sujetos LGB. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 255-271. <https://doi.org/10.6018/rie.32.1.168461>
- Pérez, F. B. (2015). El acoso escolar entre pares en una escuela rural de la parroquia Cumbe. (Tesis de Bachiller), Universidad de Cuenca.
- Perren, S. y Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x>
- Pescador, J. E. P., y Domínguez, M. R. F. (2001). Violencia escolar, un punto de vista global. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (41), 19-38.
- Petit, J. M. (2002). Migraciones, vulnerabilidad y políticas públicas. Los movimientos poblacionales y su impacto sobre los niños, sus familias y sus derechos. *Ponencia presentada en la Conferencia Hemisférica sobre Migración Internacional: Derechos Humanos y Trata de Personas, en Santiago, Chile*, 3-20.
- Pineda, L. T. O., y Rodríguez, A. F. U. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 4(2), 69-82.
- Poblete Melis, R., y Galaz Valderrama, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 239-257. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>

- Prados, M. Á. H., y Fernández, I. M. S. (2007). Cyberbullying, un problema de acoso escolar. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 10(1), 17-36.
- Ramírez, F. C. (2002). El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(1), 10.
- Ramírez, F. C. (2015). Agresores y Víctimas del Bullying. Desigualdades de género en la violencia entre escolares. *Información psicológica*, (94), 48-59.
- Reyes, V., y María, L. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(26), 739-764.
- Rivera, R., y Cuentas, M. C. (2016). Influencia de la familia sobre las conductas antisociales en adolescentes de Arequipa-Perú. *Actualidades en Psicología (Current Trends in Psychology)*, 30(120), 85-97. <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v30i120.18814>
- Rodríguez, S. (2011). Adaptación a niños del cuestionario MOS de apoyo social percibido. *Liberabit*, 17(2), 117-128.
- Rodríguez, Y. R., Cartajena, N. N., Peña, Y. M., Berrios, A. Q., y Osorio, N. T. (2015). Dimensiones de bienestar psicológico y apoyo social percibido con relación al sexo y nivel de estudio en universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(1), 31-43.
- Rodríguez, A. F. U., Pineda, L. T. O., y Aguillón, E. (2012). Bullying, redes de apoyo social y funcionamiento familiar en adolescentes de una institución educativa de Santander, Colombia. *Psychologia: avances de la disciplina*, 6(2), 83-99.
- Romaní, F., y Gutiérrez, C. (2010). Auto-reporte de victimización escolar y factores asociados en escolares peruanos de educación secundaria, año 2007. *Revista peruana de Epidemiología*, 14(3), 1-9.
- Romaní, F., Gutiérrez, C., y Lama, M. (2011). Auto-reporte de agresividad escolar y factores asociados en escolares peruanos de educación secundaria. *Revista Peruana de Epidemiología*, 15(2), 118-125.

- Romera, E. M., Rey, R. D., y Ortega, R. (2011). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. *Psicothema*, 23 (4), 624-629.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A Review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Sáenz, M.P. (2010). Sintomatología depresiva y acoso escolar en un grupo de adolescentes escolares (tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Salgado, F. (2009). Representaciones sociales acerca de la violencia escolar. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 138-152.
- Sampieri, R., Collado, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México DF: McGrawHill.
- Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación -5ta. Ed3., McGraw Hill, México*.
- Sánchez, C., y Cerezo, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic journal of research in educational psychology*, 8(22), 1015-1032.
- Sánchez, C., y Cerezo, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en bullying. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula/Social status of the individuals involved in bullying. Elements which improve coexistence in the classroom. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(2), 137-149. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.22.num.2.2011.62>
- Scherbourne, C., y Stewart, A. (1991). The MOS Social Support Survey. *Social Science and Medicine*, 32(6), 705-714. [http://doi.org/10.1016/0277-9536\(91\)90150-b](http://doi.org/10.1016/0277-9536(91)90150-b)
- Sierralta, M. (2015). Ajuste mental y apoyo social percibido en pacientes con cáncer de tiroides (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- SISEVE (2022). Número de Casos Reportados en el SíseVe a Nivel Nacional. <http://www.siseve.pe/>

- Slonje, R., y Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian journal of psychology*, 49(2), 147-154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>
- Superintendencia Nacional de Migraciones – Migraciones (2018). Características sociodemográficas de ciudadanos venezolanos que tramitaron el Permiso Temporal de Permanencia-PTP en el Perú 2017-2018. <https://www.migraciones.gob.pe/comunicaciones/publicaciones/Caracteristicas-sociodemograficas-de-ciudadanos-venezolanos.pdf>
- Superintendencia Nacional de Migraciones (2021). *Características sociodemográficas de la migración venezolana en el Perú FEB 2017- MAR 2021*. Ministerio del Interior del Perú. [https://www.migraciones.gob.pe/comunicaciones/publicaciones/Informe\\_Sociodem\\_2021\\_03.pdf?csrt=15126298782321821790](https://www.migraciones.gob.pe/comunicaciones/publicaciones/Informe_Sociodem_2021_03.pdf?csrt=15126298782321821790)
- Thoits, P. A. (1986). Social support as coping assistance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(4), 416-423. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.54.4.416>
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o “bullying”: Una visión actual. *Revista chilena de pediatría*, 79(1), 13-20. <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062008000100002>
- Uribe, M. I. G., & Márquez, M. G. (2022). Clima social, familiar, escolar y conductas de riesgo en adolescentes. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 11(23), 231-258. <https://doi.org/10.36677/rpsicologia.v11i23.18057>.
- Uzcátegui Pacheco, R. A., Bravo Jáuregui, L., y Guzmán Guerra, W. (2020). Travesía migratoria de los niños venezolanos en Suramérica. *Trayectorias Humanas Trascontinentales*, (6).
- Vadillo, J. (13 de setiembre de 2013). Niños venezolanos en Perú, su integración es una tarea pendiente. Noticias de Andina, Agencia Peruana de Noticias. <https://andina.pe/agencia/noticia-ninos-venezolanos-peru-su-integracion-es-una-tarea-pendiente-725049.aspx>

- Valdés, Á. A., y Martínez, E. A. C. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 447-457.
- Vallverdú, J. (2005). Violencia religiosa y conflicto político en Chiapas, México. *Nueva antropología*, 20(65), 55-74.
- Vega, M. G., y González, G. J. (2016). Bullying en la escuela secundaria. Factores que disuaden o refuerzan el comportamiento agresor de los adolescentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(71), 1165-1189.
- Vega Romá, P. (2021). Experiencias de discriminación hacia jóvenes migrantes venezolanos: construcción del discurso e impactos en la vida cotidiana. Pontificia Universidad Católica del Perú. Repositorio Institucional de la PUCP: Fondo Editorial.
- Villalobos-Parada, B., Carrasco, C., Olavarría, D., Ortiz, S., López, V., Oyarzún, D., Ayala, A., Bilbao, A., Morales, M., y Álvarez, J. P. (2016). Victimización de pares y satisfacción con la vida: la influencia del apoyo de profesores y compañeros de la escuela. *Psyche (Santiago)*, 25(2), 1-16.
- Wieviorka, M. (2003). Violencia y crueldad. *In Anales de la cátedra Francisco Suárez*, (37), 155-171. <https://doi.org/10.30827/acfs.v37i0.1089>
- Woods, S., Hall, L., Dautenhahn, K., y Wolke, D. (2007). Implications of gender differences for the development of animated characters for the study of bullying behavior. *Computers in Human Behavior*, 23(1), 770-786. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2004.11.018>
- Yubero, S., Ovejero, A., y Larrañaga, E. (2010). Apoyo social percibido en el contexto escolar y victimización entre iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 25(3), 283-293. <https://doi.org/10.1174/021347410792675589>
- Zegarra, S. P. (2011). "Esto no es América": identidad y migración en el contexto del acoso entre iguales (tesis doctoral). Universidad de Valencia.
- Zúñiga, M. D. G. J., Pérez, O. C., Zúñiga, J. O., y Lara, G. A. G. (2019). Problematización del acoso escolar en estudiantes: una alternativa de intervención. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 8(16), 178-201.



## Anexos

### Anexo A: Consentimiento informado

#### Consentimiento informado para autorizar la participación de investigación

El propósito de este documento es proveer a los apoderados de los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de esta, así como del rol en ella para autorizar la participación.

La presente investigación está dirigida por Diego Alexander Saldarriaga Mendoza, de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El objetivo de esta es analizar si existen diferencias significativas entre los estudiantes venezolanos con desplazamiento forzado y los estudiantes peruanos de nivel secundaria en el riesgo a ser víctimas de bullying en colegios estatales en Lima Metropolitana

Si usted accede a dar autorización para que su menor hijo o hija participe en este estudio, éste completaría una serie de documentos que son una ficha de datos y dos cuestionarios. Tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo. La participación es voluntaria y la información recogida será confidencial y no se usará para otros propósitos fuera de esta investigación. Asimismo, las respuestas serán codificadas usando un número de identificación para mantener el anonimato.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede escribir al correo del investigador ([alexander.saldarriaga@pucp.edu.pe](mailto:alexander.saldarriaga@pucp.edu.pe)). Igualmente, puede enfatizar en el desglose de este documento que no autoriza la participación de su hija o hijo.

Se le agradece desde ya su aprobación.

-----

Acepto que mi menor hija/o participe voluntariamente en esta investigación conducida por Diego Alexander Saldarriaga Mendoza. He sido informada (o) del objetivo de este estudio es analizar la relación del bullying y el apoyo social a estudiantes escolares venezolanos.

Me han indicado también que mi menor hija/o tendrá que responder a una ficha de datos y dos cuestionarios lo cual tomará 30 minutos aproximadamente.

Reconozco que la información que mi menor hija/o provea es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento ni el de mi menor hija/o. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento contactando al correo del investigador y que también puedo denegar la autorización para que mi hija/o participe. De tener dudas sobre el estudio, puedo contactar a Diego Alexander Saldarriaga Mendoza al teléfono 987483677 o al correo electrónico: [alexander.saldarriaga@pucp.edu.pe](mailto:alexander.saldarriaga@pucp.edu.pe).

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada.

\_\_\_\_\_

Firma del investigador

\_\_\_\_\_

Firma del apoderado/a del menor

\_\_\_\_\_

Fecha

## Anexo B: Asentimiento informado

### Asentimiento informado para autorizar la participación de investigación

La presente investigación está dirigida por Diego Alexander Saldarriaga Mendoza, de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Su objetivo es explorar el riesgo de los estudiantes de nivel secundaria a ser víctimas de bullying.

Esto tomará aproximadamente 30 minutos de tu tiempo. La participación en este estudio es voluntaria. La información que se recoja será de manera confidencial y no se usará para otros propósitos fuera de esta investigación. Tus respuestas serán codificadas usando un número de identificación y, por tanto, serán anónimas. Puedes retirarte en cualquier momento de la aplicación si es necesario.

Si tienes alguna duda sobre este proyecto, puede escribir de manera anticipada al correo del investigador (alexander.saldarriaga@pucp.edu.pe) o comunicándose al número 987483677.

Se le agradece desde ya tu aprobación.

-----

Yo, \_\_\_\_\_, estudiante del \_\_\_ grado de secundaria del colegio \_\_\_\_\_ (puede colocar las siglas de tu centro educativo) se me ha sido informado que mi participación será de manera voluntaria, anónima, mis respuestas serán codificadas y anónimas, y la información que de será confidencial. Por tanto:

\_\_\_\_\_ Acepto participar de la investigación      \_\_\_\_\_ No acepto participar de la investigación

\_\_\_\_\_  
Firma del investigador

\_\_\_\_\_  
Firma del menor

\_\_\_\_\_  
Fecha

### Anexo C: Cuestionario Sociodemográfico

Código: \_\_\_\_\_ Colegio (puedes poner las siglas): \_\_\_\_\_

1. Edad: \_\_\_\_\_

2. Sexo: Masculino \_\_\_\_\_ Femenino \_\_\_\_\_

3. Nacionalidad: Peruana ( ) Venezolana ( ) Otros: \_\_\_\_\_

4. Tiempo que resides en Lima: (marca con “x” si naciste en Lima o indica el número de años y meses, según corresponda:

( ) Nací en Lima ( ) Llegué a vivir a Lima hace ( ) años y ( ) meses

5. Distrito donde vives actualmente: \_\_\_\_\_

6. Grado escolar actual: \_\_\_\_\_

7. Tiempo que estudias en este colegio: \_\_\_\_\_

8. Personas con las que vives actualmente (puedes marcar más de una opción con “x”):

Mamá:	Papá:
Hermanos:	¿Cuántos?
Tío:	Tía:
Abuelo:	Abuela:
Primos:	¿Cuántos?
Otro:	
Especificar:	

9. Actualmente, ¿sientes que tienes un mejor amigo (os/as)? (Puedes marcar más de una opción)

( ) Sí, en mi colegio ¿Con qué frecuencia tienen contacto? (Diario) (Semanal)

( ) Sí, en mi barrio ¿Con qué frecuencia tienen contacto? (Diario) (Semanal)

( ) Sí, en mi lugar de origen ¿Con qué frecuencia tienen contacto? (Diario) (Semanal)

( ) No, por ahora no tengo a alguien que pueda llamar mejor amigo (os/as)

10. ¿A quiénes acudes cuando te molestan en el colegio? (Puedes marcar más de una opción)

Nadie ( ) Familia ( ) Amigos ( ) Profesores ( ) Otros: \_\_\_\_\_

11. ¿Eres migrante? Sí \_\_\_ No \_\_\_ (Si la respuesta fue “no”, dejar las siguientes preguntas en blanco)

11a. ¿Con quién migraste? (marca la opción que corresponde)

( ) Con alguien de mi familia (Papá) (Mamá) (Hermanos/as)

( ) Con alguien de mi familia extensa

( ) Viaje solo

( ) Otros: \_\_\_\_\_

11b. ¿Tienes amigos que también migraron? Sí ( ) No ( )

11c. ¿Los amigos que migraron estudian en este colegio? Sí ( ) No ( )

11d. ¿Cómo sientes que te recibieron los compañeros de clase?

\_\_\_\_\_

11e. ¿Has tenido problemas para adaptarte? Sí ( ) No ( )

12. En tu experiencia, ¿qué problemas enfrentan en su nuevo colegio los chicos y chicas que se ven obligados a migrar de su tierra?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Fuente: Elaboración propia*

## Anexo D: Diario de Campo

### Colegio 1

#### *Primer día*

Al ingresar al salón de 3ro A, el regente me introdujo hacia el alumnado y estuvieron en disposición de escuchar las explicaciones del motivo de mi investigación. La gran mayoría prestaba atención. Al entregar las encuestas, dos alumnos venezolanos (hombre y mujer) se ofrecieron amablemente para ayudarme a repartir las hojas. Incluso, algunos de ellos trataban de mantener el orden y recomendándoles a otros compañeros que dejen que sigan mis indicaciones. Cuando terminaron, otros escolares (peruanos) se ofrecieron voluntariamente a recoger las hojas. Mientras revisaba que esté completa cada ficha, estos dos alumnos se encargaron bajo iniciativa propia en mantener el aula en orden hasta mi salida. Esta misma situación se repitió en el 3ro B, aunque hubo una situación conflictiva entre dos alumnos (un peruano y un venezolano, ambos hombres) que se estaban insultando. Un alumno venezolano aclara lo siguiente: *“Así se molestan. Ya me he acostumbrado a que me digan “veneco”, pero sé que lo hacen por “chongo”*”. El altercado entre esos dos alumnos duró unos segundos. Posteriormente a ello, el alumnado siguió las instrucciones, mostraron disposición a la encuesta y otras dos alumnas (una peruana y otra venezolana) brindaron apoyo en recoger las encuestas.

Al dirigirme al 1ero B, los alumnos estaban inquietos y se molestaban entre ellos por medio de insultos o apodos como *“gordo, perrucho, veneco, gil”*. Al presentarme, el alumnado no prestaba atención a las indicaciones. La profesora que se encontraba en el aula trató de tranquilizar a sus alumnos para que escuchen las indicaciones e incentivando a que participen. Mientras me acercaba a cada pupitre para hacer entrega de la encuesta, un alumno venezolano mencionó que *“ese de ahí me hace bullying profe”* mientras señalaba a otro compañero de nacionalidad peruana. En respuesta, el alumno señalado refuta diciendo *“acá se burlan de mi peinado”*, mientras que otro alumno nacional agregó *“no respetan y te insultan a la vieja”*. Antes de hacer entrega de las últimas encuestas a los alumnos restantes, un estudiante venezolano comentó en susurro *“yo me siento víctima profe”*. Cuando estaban la gran mayoría en la escala de victimización, los alumnos empezaron a vociferar en voz alta *“soy una víctima más”, “a mí me pegan”, “me insultan feo acá”*. Luego de ello, se les pidió encarecidamente al salón que eviten realizar comentarios que puedan distraer a sus compañeros y, acto seguido, se hizo la recolección de encuestas llenadas.

#### *Segundo día*

Previo a empezar, me dirijo hacia la mesa del regente para realizar la consulta de la disponibilidad de las aulas y del alumnado. Lo encuentro con dos alumnos perteneciente al 4to grado (un hombre y una mujer, ambos de nacionalidad venezolana) ayudándolo a repartir las agendas para corroborar las firmas de los apoderados. El regente le solicita a la alumna que me guíe a su aula para seguir con la aplicación de encuestas. Al llegar al 4to A, los alumnos mostraron curiosidad respecto a mi presencia y realizaban preguntas como si era un profesor de reemplazo, ya que su maestra estaba de licencia por motivos de salud. Cuando se les explicó la razón de la visita, los escolares se mostraron interesados

sobre la carrera académica del tesista y empezaron a realizar preguntas. En un momento, se le volvió a recalcar sobre el motivo de mi presencia y se continuó la repartición de encuestas. Para ello, dos alumnos (un peruano y una venezolana) se ofrecieron a entregar los cuestionarios a sus compañeros. Cabe rescatar que, en este grado, los alumnos se mostraban amistosos y una buena convivencia entre ellos. Entre ellos se explicaban las instrucciones y se guiaban. También, se prestaban lapiceros o lápices para llenar la encuesta. Al finalizar, los alumnos preguntaban si iba a retornar, por lo que se les recalcó que era una visita momentánea. La misma alumna que llevó al tesista al salón lo ayudó a que se dirija al 4to B. En esta ocasión, los alumnos estaban parados fuera de sus asientos conversando entre ellos, otros tenían sus celulares en la mano y escuchaban música con el volumen alto. Sin embargo, al solicitarles que puedan tomar asiento, obedecieron a la indicación y mantuvieron el orden durante la encuesta.

Para terminar, el regente mencionó que estaba listo el salón del 5to A de secundaria. Me dirigí al ambiente para aplicar el cuestionario y observé que los alumnos se encontraban sentados encima de las mesas con otros compañeros. También, algunas alumnas hablaban cerca de la puerta de entrada y otros alumnos jugaban en sus celulares. Antes de solicitar su atención, un alumno venezolano se acercó y dijo: *“Profe, no grites porque acá no te van a escuchar si alzas la voz. Es por gusto. Déjame a mí”*. El alumno alzó la voz a sus demás compañeros. Por un momento, el grupo lo tomó como parte de una broma o juego hasta que notaron mi presencia. Recordaron que iba a realizar una visita a su aula y prestaron atención. Durante la explicación de las instrucciones y lectura del consentimiento, algunos estudiantes peruanos se molestaban entre ellos y, al brindarles la encuesta, se señalaban diciéndose *“Oye, tú me has hecho bullying, así que voy a marcar todo 6”*. Sin embargo, un alumno venezolano quien lo señalaban de vez en cuando le dijo a su compañero peruano *“tú que te pasas burlando de mi manera de hablar porque soy de Venezuela; marca todo y por decirme marico, ponte 6 en insultos”*. No obstante, la forma de cómo se lo tomaron no ha sido personal y, más aún, uno de ellos especificó que *“así se suele jugar”*. Al finalizar, un grupo conformado por tres personas (1 estudiante peruano hombre, 1 estudiante venezolano y 1 estudiante venezolana) se acercaron a mí persona para comentar que *“acá se pega porque es normal que pase y algunas veces nos divertimos así, pero nada serio”*.

### *Tercer día*

En el último día de aplicación, se inició con la sesión de 2do A. La profesora que se encontraba en clase ayudó a establecer el orden y se pudo explicar de manera breve el motivo del estudio y los aspectos éticos manejados desde el primer día. A continuación, la profesora comentó que dos alumnos no asistirán a clases por temas de salud. Además, sugirió que dos alumnos se paren para ayudar a repartir las encuestas. Una de las alumnas de nacionalidad extranjera levanta la mano para hacerme una pregunta personal y era si *“veneca”* se consideraría como un insulto, ya que mencionó que en las calles algunas personas nacionales llaman así a sus compatriotas y que también lo ha escuchado en su colegio. Se le sugirió que, si considera esa palabra como insulto, lo puede tomar como tal. Durante la aplicación, la profesora brindó apoyo para mantener el orden en el aula y recolectar las encuestas con inmediatez.

Me dirigí al 2do B y en esta ocasión hubo un buen número de escolares que estaban receptivos con la encuesta. Al leerles las indicaciones y de haber repartido las encuestas, levantaban la mano para hacer preguntas sobre cuestiones de llenado. Por ejemplo, si es válido usar lápiz, si se puede corregir en caso de un error y similares. Entre las preguntas que se realizaban, un escolar nacional preguntó si era normal pegarse entre ellos, ya que *“todos lo hacen y parece divertido, pero también duele”*. Otra de las preguntas que surgió fue de un grupo de estudiantes venezolanos, quienes consultaron si es que *“ser discriminado por personas fuera del colegio también era un problema cuando llegaron al país”*. Una escolar nacional le hace otra pregunta respecto al descuido en las relaciones interpersonales, ya que *“algunas no se cuidan y tienen familia”*. Para ello, se les orientó y recalcó que cada tema que surgía era de libre interpretación y que redacten según su percepción frente a esos temas. Mientras los alumnos terminaban, el regente se dirigió al aula para comentar que el salón del 5to B terminó sus actividades deportivas y estaban listos para la aplicación.

Al ingresar al aula, observé que el alumnado se encontraba al fondo del salón con las cortinas cerradas con la música de su celular en alto volumen y se enviaban mensajes de texto. Cuando me presenté, los alumnos colaboraron en escuchar las indicaciones en todo momento. Sin embargo, solo un grupo conformado de 7 personas de nacionalidad extranjera decidieron participar. Se mostraron interesados a diferencia de sus demás compañeros. Esto motivó a que otros 4 alumnos nacionales participaran voluntariamente. El resto del alumnado continuó con sus actividades individuales y decidieron jugar cartas y conversar sin interrumpir al grupo que estaba realizando la encuesta. Luego, me dispuse a recoger las encuestas y el aula se despidió de mí persona.

El último salón fue el 1ro A. Los alumnos, al ver que me encontraba en el aula, mencionaron que *“ya era hora que nos toque a nosotros la encuesta”* en un sentido de juego. Desde ese momento, los alumnos prestaron atención a las indicaciones, ya que era la última hora del día e iba a sonar el timbre de salida. Unos 3 alumnos (peruanos) se acercaron a ayudar a repartir rápidamente las encuestas después de escuchar las indicaciones. Acto seguido, empezaron a llenar sus datos y responder con rapidez. Algunos alumnos levantaron la mano para hacer preguntas como si gritar o ponerse apodos también era un tipo de agresión, por lo que se les sugirió que era de libre interpretación y que lo tomaran como según creían. Una alumna venezolana preguntó si la encuesta era solo para sus compañeros también venezolanos, por lo cual respondí que era participación de carácter voluntario. Es decir, que las personas tienen la libertad de realizar la encuesta como no realizarla.

Por ser el último salón que faltaba realizar la aplicación de la encuesta, me dirigí a la oficina del director para agradecerle por brindar su autorización para recoger información y su apoyo en distribuir los consentimientos informados a los padres de familia como la disposición del profesorado en brindar su disponibilidad de tiempo.

## **Colegio 2**

### *Primer día*

Me dirigí a la oficina de la directora para coordinar los días que se iban a hacer las encuestas, por lo que me proporcionó un horario con las horas en las que los alumnos

tenían tutoría. Así, me dirigí primero al 3er grado sección A y vi dos alumnas que salieron de prisa de su salón porque uno de sus compañeros estaba peleándose con otro. Eran dos escolares peruanos que se insultaban y empujaban bruscamente hasta que la profesora se interpuso. Frente a la situación, la profesora dijo: *“Siempre es así con estos chicos que se pelean, se gritan y no les importa si está el profesor frente a ellos. Una vez se pegaron que, cuando me metí, uno de los puños que se lanzaban me cayó a mí y ni eso sirvió para detenerlos”*. Afirmó que no es la primera vez que suceden estas conductas en su clase. Cuando se terminó la pelea, la profesora pidió que se sentaran en sus pupitres y que me escucharan atentamente para iniciar la explicación de la encuesta y el asentimiento informado. Mientras repartía las encuestas a las personas que tenían los permisos de sus apoderados y apoderadas y los que decidieron participar voluntariamente, nuevamente los dos escolares que habían peleado comenzaron a insultarse: *“será mejor que te calles o te saco la reconcha de tu madre”*. Una alumna extranjera me recalca que deben moderar su lenguaje y que están usando un vocabulario soez, hasta que uno de ellos le grita diciendo: *“mejor vayan a su país que solo vienen a joder”*. Ante esto, la profesora llamó a la directora para que los retiraran del salón y para comunicarse con sus padres. Posteriormente a este conflicto, se pudo continuar con la aplicación. Algunos alumnos levantaron la mano para preguntarme si, ni bien terminaban, podían salir de su aula. La profesora les dijo que solo saldrían en su recreo y el alumnado empezó a entregar el material llenado.

Pasé al 2do A según el cronograma que estaba ubicado en el segundo piso. Al llegar, vi que una estudiante peruana salió corriendo del aula y trató de forcejear la puerta con fuerza para que nadie salga. Solicité que abra la puerta para evitar que alguien se accidente. Dejó que abriera la puerta y me presenté a los alumnos. Uno de los regentes apareció y colaboró para incentivar el orden en el aula y solicitó a los alumnos que me escucharan con atención a las indicaciones. La escolar que había forcejeado la puerta me preguntó: *“¿Tú eres el profesor nuevo? Sí es así, tenga cuidado porque acá nadie respeta y todos se fastidian entre sí. Si quiere hablar, lo ayudo con eso. Les grito y va a ver que así solamente hacen caso”*. Procedió a calmar a sus compañeros, pero generó que sus compañeros empiecen nuevamente con el desorden y se insultaban entre ellos diciéndose *“animal”, “imbécil”, “cojudo”, “veneco”, “cholo”, “down”*. Ante ello, el regente pidió que moderen su vocabulario. El alumnado, al estar fuera de sus sitios, procedió a sentarse en sus respectivos asientos. Cuando se les terminó de leer el asentimiento informado, se les pidió que levantaran la mano los que deseaban participar de forma voluntaria. Tardó unos segundos en recibir respuesta inmediata, ya que nuevamente algunos de ellos comenzaron a insultarse. Al comenzar, la alumna que había incitado el desorden se levantó de su asiento y fue hacia el sitio de un compañero (estudiante peruano) y le dio un golpe mientras le dijo: *“eso te pasa por joderme y decirme que soy una idiota”*. El regente intervino para tranquilizarla. A pesar de las interrupciones del alumnado, se cumplió con el tiempo para terminar con la encuesta y los alumnos que ya terminaron empezaron a alistar sus cosas para la hora de salida.

### *Segundo día*

Regresé al colegio acorde al horario establecido y me tocó ir al 4to grado de secundaria. Cabe resaltar que este colegio solo tiene dos secciones hasta el 3er grado de secundaria, ya que 4to y 5to es solo un grado. Me presenté hacia el alumnado y expliqué la razón de



mi visita con ayuda del regente. La mayoría de los escolares presentes empezaron a realizar preguntas sobre carreras profesionales, si seré el nuevo psicólogo del colegio o si haré un taller. Ante ello, se aclaró la razón de mi visita y empecé a leer el asentimiento informado para luego presentar la encuesta. Noté que algunos alumnos que decidieron no participar comían y otros jugaban al fondo. En un momento un grupo de escolares peruanos leyó la pregunta en voz alta “¿Eres migrante?”, rápidamente empezaron a burlarse de ello y señalaban a sus compañeros venezolanos diciendo: “*Esos han venido acá a joder. Que ya se vayan a su país. Algunos son criminales y hay mucha inseguridad*”. Uno de los alumnos venezolanos le respondió diciendo “*no todos son delincuentes y ya su país era inseguro cuando nosotros llegamos*”. Hubo momentos de tensión entre ellos mientras trataban de llenar la encuesta. Un alumno venezolano se para para entregar su encuesta e inmediatamente me comenta que “*vivir acá es feo porque usualmente vivimos con xenofobia por parte de nuestros compañeros de clase y profesores*”. Poco a poco los alumnos iban entregando y salían del salón sin motivo aparente.

Por último, me dirigí hacia el 1ro B cuyos alumnos se encontraban esperando al cambio de hora para su última asignatura. Al ver que me acercaba, los alumnos regresaban rápidamente del patio pensando que iban a recuperar su clase perdida. Cuando ingresé, los escolares se mostraron sorprendidos por verme y no a su profesor. Preguntaron si era un profesor sustituto o iba a tomar un examen, por lo que les expliqué la razón de mi presencia como el motivo de mi investigación y por qué su participación era importante. Al conocer la situación, los alumnos optaron por tomar un rol colaborativo. Previo a la entrega de encuestas, un escolar peruano dice: “*Que desaparezcan, porque acá roban, matan, secuestran y ni los regresan. Eso es injusto*”. Se les pidió a los escolares que tengan consideración con sus otros compañeros y que eviten decir comentarios que pueden herir susceptibilidades. En un momento, un alumno venezolano levanta la mano para que me acerque y me dice: “*En ocasiones, prefiero no decir nada porque a mí me suelen ver como el problema, y los profesores nos llevan a la dirección*”. Esperé a que cada uno de los alumnos terminaran sus encuestas y procedí a ir a cada pupitre para recogerlas. Me despedí y agradecí a la dirección por su disposición, y que retornaría mañana.

### *Tercer día*

De acuerdo al cronograma me tocó ir al 2do B. Observé que algunos alumnos estaban fuera de su salón y estaban jugando fútbol en el patio con una pelota hecha de papel roto y cinta adhesiva. La regente y la directora, al ver que estaban fuera de sus salones en hora de clase, les exigió que le dieran la pelota y con asertividad les mandó a que vuelvan a sus respectivos salones. Me presenté hacia los escolares y rápidamente me empezaron a preguntar si los iba a derivar a psicología o iba a realizar atención psicológica a los que llamaba. Esperé a que llegaran el resto de los escolares con apoyo de la directora. En paralelo, los que estaban presentes preguntaban temas relacionados al bullying, si existe violencia en su colegio y qué significaba. Al encontrarse gran parte de los alumnos faltantes, empecé a retomar el diálogo y el objetivo de mi presencia. Les leí el asentimiento informado recalcando los aspectos éticos como en los salones anteriores y si tenían dudas, podían levantar la mano para acercarme y brindarles explicaciones. Una de las estudiantes venezolanas refirió que “*se insultan entre sí o se “cholean”, y no sé*

*qué es eso*". Otra alumna venezolana compartió su opinión respecto a su entorno donde vive, ya que siente que le faltan el respeto y agregó: "*A nosotras (las mujeres) nos ven como objetos y no nos respetan. Esto no solo pasa en el colegio, sino también en las calles*". Enfatizó que las ven como "*objetos sexuales*". Durante la encuesta, un escolar peruano consultó si es que "*es normal que nos peguemos, pero que eso no nos molesta*". Otro escolar venezolano preguntó: "*¿Pegarse entre nosotros está bien? Lo hago como joda, pero no sé si está mal, ya que los demás lo hacen y aprovecho para defenderme también*". Al culminar, los escolares entregaron uno por uno sus encuestas.

Cuando llegué al 1ro A, los alumnos estaban en sus asientos. A diferencia de los otros salones, este resultó ser uno de los más tranquilos. Preguntaron respecto a lo que se iba a hacer y se les explicó en qué consistía el estudio además de las consideraciones éticas. Algunos alumnos preguntaban si se tenía que llenar todo o debían dejar cosas en blanco, por lo que se les repitió las instrucciones nuevamente. Se puede decir que su convivencia era más adaptativa que la del resto, aunque algunos compañeros se molestan quitándose las cosas, pero se las devuelven de manera inmediata. Al pasar estos incidentes, algunas alumnas decían que los hombres hacían frecuentemente eso y que así juegan.

#### *Cuarto día*

Me acerqué al 3ro B y vi que un grupo de estudiantes mujeres venezolanas y peruanas se encontraban fuera del salón pintando la pared con témperas como parte de un proyecto escolar. En eso, dos compañeros suyos de nacionalidad extranjera comenzaron a correr por el patio hasta llegar a una piletta en la que estaba un florero. Uno de ellos lo cogió y lo tiró hacia la pared, lo que provocó que las chicas gritaran. El regente fue hacia él y le llamó la atención. Luego de dicho accidente, ingresé al salón junto al regente y este cerró la puerta para explicar el motivo de mi visita mientras repartía las encuestas. Previo a iniciar, el alumno que causó desorden pidió disculpas delante de sus demás compañeros y tomó asiento. Asimismo, fue el primero quien deseó participar de la actividad. Algunos que no querían llenar la encuesta, pidieron permiso para salir del aula y, a pesar de que sugerí que esperen a la decisión del regente, hicieron caso omiso y salieron al patio hasta que el regente los llamó para que ingresen nuevamente al aula. Mientras terminaban los demás escolares, algunos se paraban a mi costado para hacerme preguntas y si era obligatorio llenar toda la encuesta. Como respuesta, indiqué que era voluntaria la participación y que podían reiterar su encuesta para ser invalidada. Los alumnos dijeron que sí querían participar, retornaron a su pupitre y terminaron la encuesta. Pasé a recogerlas y el regente me derivó a otra aula.

Por último, me acerqué al 5to grado y los alumnos mostraron mayor disposición frente a las indicaciones. La gran mayoría de alumnos participantes eran peruanos y, cuando llegaban a la parte de "*¿Eres migrante?*", algunos preguntaron si las encuestas eran solo para sus compañeros venezolanos. Esto generó una confusión, por lo que un buen número de estudiantes dudó en participar hasta que tomé una pausa para repetir las indicaciones y recalcar el objetivo de la evaluación. Esto permitió que los alumnos comprendieran para luego participar. Al final de acabar con las encuestas, dos alumnos se acercaron y compartieron su interés por la psicología solicitando que les pueda llegar a dar asesoría sobre la profesión. Al culminar, agradecí a los profesores y regentes que colaboraron con el orden, y a la directora por aceptar la autorización y recorrer el colegio para la aplicación

de encuestas. Asimismo, como en el colegio anterior, recalqué que la información será de carácter confidencial y el colegio estará en anonimato.

### **Colegio 3**

En una conversación previa con la representante del colegio, indicó que en un día exactamente el colegio entraría en una actividad general y, la cual, las clases se suspendieron. Por ello, sugirió que pueda realizar las encuestas inmediatamente para que haya mayor cantidad de voluntarios y participantes. Cuando empecé a ver con qué grado empezar, la subdirectora dio todas las facilidades necesarias. Para ello, se usaron el laboratorio de química y un salón externo. Asimismo, se dividió la cantidad de alumnos participantes en grupos de 10 (un total de 3 grupos). Cabe rescatar que la gran mayoría de escolares que accedieron a participar eran venezolanos. Dada la alta predisposición de los voluntarios, se dieron las indicaciones sobre el propósito de la investigación y enfatizando las consideraciones éticas. Algunas de las preguntas que surgieron fue el tiempo de estancia en la capital, ya que algunos recién ingresaban en ese mes para retomar sus estudios. De los comentarios que se logró rescatar fue del segundo grupo de escolares conformado mayormente por alumnos de 3ro de secundaria: *“acá las personas pueden ser buenas, aunque hay algunos que sí te muestran odio”, “no sé si acá es normal que te pongan muchas “vainas” para matricularte porque allá todo es rápido y más accesible”, “hay muchos peruanos que no les gustan los venezolanos, pero esos que hacen cosas malas no son buenas personas, sino delincuentes que los deja Maduro salir”*.

El tercer grupo de estudiantes mostraron incomodidad frente a la pregunta de las experiencias vivenciadas durante el proceso de adaptación en el contexto peruano. En un momento, un estudiante venezolano de 4to grado mostró desazón frente a sus compañeros peruanos debido a la falta de comprensión del contexto que está sucediendo en Venezuela: *“Creen que solo es momentáneo, pero no tienen idea de cómo la hemos pasado allá”*. Frente a este comentario, algunos escolares hombres preguntaron si en otros colegios pasaban la misma situación de violencia y si era normal el maltrato. Para ello, un escolar extranjero del 5to grado hizo la siguiente pregunta: *“¿Otros colegios son así de violentos o solo pasa acá? Porque acá se insultan, se pelean, se agreden”*. Como respuesta, se les hizo una contrapregunta de cómo creen que sean otros colegios frente a la problemática de la investigación. Esto generó que los escolares compartan ideas respecto a ello y a mantener sus creencias en torno a las situaciones conflictivas. Al final, se les pidió al último grupo de escolares que vayan terminando con su encuesta, ya que solo quedaban 15 minutos antes del segundo recreo. Previo a culminar, un grupo de escolares quienes ya habían entregado sus encuestas, se disponen a jugar en el patio sin autorización. Esto llamó la atención de la regente quien vigilaba el espacio. Se les confiscó la pelota, lo que provocó el enfado de algunos escolares extranjeros que lanzaron comentarios como *“a nosotros siempre nos castigas”, “¿por qué a los otros (peruanos) no les hacen nada?”*. Antes del cambio de hora, se recolectó las encuestas y los asentimientos informados firmados por los voluntarios. Me dirigí a la sala de la subdirectora y directora para agradecerles por el apoyo que me brindaron y su disposición para que los alumnos puedan dirigirse a sus salones respectivamente.

## Anexo E: Tablas de resultados

**Tabla 1**

*Descripción de agresión y victimización en peruanos*

	<i>ME</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Min.</i>	<i>Máx.</i>
Agresión total	1.22	1.42	1.06	0	5.19
Victimización total	0.58	0.96	1.07	0	5.50

**Tabla 2**

*Descripción de agresión y victimización en venezolanos*

	<i>ME</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Min.</i>	<i>Máx.</i>
Agresión total	0.97	1.43	1.29	0	5.42
Victimización total	0.58	0.97	1.01	0	5.61



**Tabla 3***Análisis descriptivo de las frecuencias de las Escalas de Agresión y Victimización*

Ítems de las escalas	<i>M</i>	<i>ME</i>	<i>DE</i>	% de respuesta por cada opción						
				0	1	2	3	4	5	6
<b>Escala de Agresión</b>										
Yo hice bromas o molesté a otros(as) estudiantes para que se enojaran	1.89	1.00	2.12	34.6	25.2	10.6	8.5	3.7	2.4	15.0
Yo me enojé fácilmente con otra persona	1.99	1.00	2.05	29.7	23.2	17.1	10.2	3.3	1.6	15.0
Yo respondí con golpes cuando alguien me golpeó primero	1.17	0.00	1.78	55.7	16.3	11.4	5.7	1.6	2.0	7.3
Yo dije cosas sobre otra persona para hacer reír a los/las estudiantes	1.67	1.00	2.06	44.3	16.7	11.4	9.8	3.7	1.6	12.6
Yo animé a otros(as) estudiantes a pelear	0.63	0.00	1.38	74.4	11.4	4.1	4.1	1.6	2.0	2.4
Yo empujé a otros(as) estudiantes	1.00	0.00	1.70	62.2	14.6	7.7	4.9	3.3	1.6	5.7
Yo estuve enojado(a) la mayor parte del día	1.54	1.00	2.04	46.3	20.3	8.9	7.7	2.0	2.8	11.8
Yo peleé a golpes (pelea a puños, tirar el pelo, morder) porque estaba enojado(a)	0.29	0.00	0.98	87.0	7.3	1.6	1.6	0.4	0.4	1.6
Yo le di una cachetada o patada a alguien	0.78	0.00	1.54	69.1	12.6	6.9	4.1	1.6	0.8	4.9
Yo insulté a otros(as) estudiantes (les dije malas palabras)	1.81	1.00	2.14	41.9	17.5	9.8	9.8	4.5	2.8	13.8
Yo amenacé a alguien con herirlo(a) o pegarle	0.50	0.00	1.30	79.3	9.8	4.5	1.6	0.8	0.8	3.3
<b>Escala de Victimización</b>										
Un estudiante me hizo bromas o me molestó para que yo me enojara	2.04	1.00	2.12	31.3	24.0	10.6	9.8	6.5	3.3	14.6
Un estudiante me dio una paliza (golpiza).	0.24	0.00	0.89	88.6	6.9	2.0	0.4	0.4	0.0	1.6
Un estudiante dijo cosas sobre mí para hacer reír a otros estudiantes (se burló de mí)	1.55	1.00	1.93	42.7	21.1	12.2	8.9	2.4	2.8	9.8
Otros estudiantes me animaron a pelear	0.90	0.00	1.60	63.0	17.1	6.1	6.1	1.2	1.2	5.3
Un estudiante me empujó	1.15	0.50	1.63	50.0	21.5	12.6	6.9	2.4	0.8	5.7
Un estudiante me invitó a pelear	0.63	0.00	1.35	71.5	16.3	2.8	3.3	2.0	1.2	2.8
Un estudiante me dio una cachetada o patada	0.71	0.00	1.54	74.8	8.5	5.7	3.7	1.2	1.6	4.5
Un estudiante me insultó a mí o a mi familia	1.08	0.00	1.73	59.8	13.8	9.3	7.3	2.0	1.2	6.5
Un estudiante me amenazó con herirme o golpearme.	0.53	0.00	1.23	77.6	9.3	4.1	5.3	0.8	0.8	2.0
Un estudiante trató de herir mis sentimientos	1.20	0.00	1.88	56.9	17.9	5.7	5.7	3.7	1.6	8.5

**Tabla 4***Diferencias entre agresión y victimización total con presencia familiar en peruanos*

		<i>U</i>	<i>P</i>	<i>ME</i>	<i>N</i>
Agresión total	F. Nuclear	1420.50	0.06	1.31	67
	F. Nuclear y Extensa			0.98	56
Victimización total	F. Nuclear	1574.50	0.15	0.75	67
	F. Nuclear y Extensa			0.42	56

**Tabla 5***Diferencias entre agresión y victimización total con presencia familiar en venezolanos*

		<i>U</i>	<i>P</i>	<i>ME</i>	<i>N</i>
Agresión total	F. Nuclear	1793.00	0.64	0.92	60
	F. Nuclear y Extensa			1.19	63
Victimización total	F. Nuclear	1492.00	0.08	0.42	60
	F. Nuclear y Extensa			0.92	63

**Tabla 6***Comparación de medianas según grado escolar*

		<i>N</i>	<i>ME</i>
Agresión total	Primero	46	0.92
	Segundo	51	1.06
	Tercero	68	1.33
	Cuarto	47	1.33
	Quinto	34	1.00
Victimización total	Primero	46	0.83
	Segundo	51	0.50
	Tercero	68	0.75
	Cuarto	47	0.58
	Quinto	34	0.29