

Recurrencia del *bullying* en el sistema educativo guatemalteco: agresiones reportadas por estudiantes desde el nivel primario hasta el nivel medio





Oscar Hugo López Rivas
Ministro de Educación

Héctor Canto Mejía
Viceministro Técnico de Educación

María Eugenia Barrios Robles de Mejía
Viceministra Administrativa de Educación

Daniel Domingo López
Viceministro de Educación Bilingüe e Intercultural

José Inocente Moreno Cámara
Viceministro de Diseño y Verificación de la Calidad Educativa



Luisa Fernanda Müller Durán
Directora de la Digeduca

María José del Valle Catalán
Subdirectora de la Digeduca

Autoría

J. Andrés Gálvez-Sobral A.*
Alan Homero Palala Martínez
Maricarminha Castellanos Álvarez

Edición y diagramación

María Teresa Marroquín Yurrita

Diseño de portada

Roberto Franco Arias

Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa

© Digeduca 2016 todos los derechos reservados

Se permite la reproducción de este documento total o parcial, siempre que no se alteren los contenidos ni los créditos de autoría y edición.

Para efectos de auditoría, este material está sujeto a caducidad.

Para citarlo: Gálvez-Sobral, J.; Palala, A. & Castellanos, M. (2016). *Recurrencia del bullying en el sistema educativo guatemalteco: agresiones reportadas por estudiantes desde el nivel primario hasta el nivel medio*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.

Disponible en red: <http://www.mineduc.gob.gt/Digeduca>

Impreso en Guatemala divulgacion_Digeduca@mineduc.gob.gt

Guatemala, marzo de 2016

*Director del Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad del Valle de Guatemala.

Recurrencia de bullying en el sistema educativo guatemalteco

Contenido

I.	INTRODUCCIÓN.....	5
II.	MARCO TEÓRICO.....	6
	A. ¿Qué es el <i>bullying</i> ?.....	6
	1. Antecedentes.....	7
	2. Mitos sobre el <i>bullying</i>	8
	3. Tipos de acoso escolar.....	9
	4. Actores.....	10
	B. Factores de riesgo.....	12
	C. Clima escolar.....	13
III.	MARCO METODOLÓGICO.....	15
	A. Objetivos.....	15
	B. Muestra.....	15
	C. Instrumento.....	17
	D. Análisis de datos.....	18
IV.	RESULTADOS.....	20
	A. Víctimas de <i>bullying</i>	20
V.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	26
VI.	REFERENCIAS.....	27

Lista de tablas

Tabla 1. Tipo de agresiones.....	9
Tabla 2. Cantidad de estudiantes participantes.....	15
Tabla 3. Porcentaje de estudiantes participantes por sexo.....	16
Tabla 5. Resumen del modelo.....	19
Tabla 6. Sexo.....	22
Tabla 7. Edad.....	22
Tabla 8. Gusto por asistir al establecimiento.....	23
Tabla 9. Compañeros de clase con amigos.....	23
Tabla 10. Respeto entre compañeros de clase.....	24
Tabla 11. Índice de diferencia percibida respecto al grupo.....	25
Tabla 12. Estudiantes que reportaron haber visto armas en su establecimiento.....	25
Tabla 13. Estudiantes que reportaron haber visto armas en su establecimiento.....	25

Lista de figuras

Figura 1. La dinámica del acoso escolar.....	10
Figura 2. Porcentaje de estudiantes por edad. Tercero primaria.....	16
Figura 3. Porcentaje de estudiantes por edad. Sexto primaria.....	16
Figura 4. Porcentaje de estudiantes por edad. Tercero básico.....	17
Figura 5. Porcentaje de estudiantes por edad. Graduandos.....	17
Figura 6. Recurrencia de víctimas de <i>bullying</i>	20
Figura 7. Recurrencia de víctimas de agresión.....	21
Figura 8. Recurrencia de víctimas de agresión leve.....	21

I. INTRODUCCIÓN

El interés por investigar el tema del acoso escolar en varios países e instituciones educativas y psicológicas, surge a raíz de las implicaciones y efectos que este podría tener en los niños a lo largo de la vida (Pereira, Mendonça, Neto, Valente, & Smith, 2004). Ya que los niños llegan a convertirse en un reflejo de la sociedad y los valores que esta transmite (Smith, 2004).

El abuso de poder y deterioro de la familia ejercen influencia sobre los estudiantes, convirtiendo al contexto escolar en un espejo de la situación social en la que ellos viven. Por tanto, la problemática se convierte de interés para los actores sociales involucrados en la formación de ciudadanos. Como resultado, diversos estudios abordan el acoso escolar desde diferentes perspectivas que han favorecido la generación de información para profundizar en el tema, y no solo para eso, sino para la creación de programas de intervención que contribuyan a la mitigación de la problemática.

Se ha ampliado y profundizado en el tema tratando de encontrar causas y efectos de este fenómeno en el desarrollo integral de los estudiantes. Pero para su comprensión, es necesario hacer una revisión a lo que actualmente se ha investigado y la literatura relacionada al acoso escolar.

A continuación se presenta una breve descripción del fenómeno *bullying* o acoso escolar, así como algunos factores influyentes. Luego se muestran los resultados del estudio que se realizó en el 2013, para determinar la recurrencia del fenómeno en estudiantes de los niveles primario y medio que participaron en las evaluaciones que la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa llevó a cabo en el 2012. Para ello, se utilizó la escala de Bullying-GT que se aplicó a una muestra representativa de estudiantes.

II. MARCO TEÓRICO

Bullying (Acoso escolar)

A. ¿Qué es el *bullying*?

El origen del término acoso escolar es un intento de traducción de la palabra en inglés *Bullying*, la que a su vez proviene de *bully* que significa matón o bravucón, y se relaciona a conductas de intimidación, aislamiento, amenazas, insultos, entre otros (Cabezas & Monge, 2007; Avilés & Monjas, 2005). En la literatura del acoso escolar se encuentra una diversidad de definiciones, pero en general muchas de estas convergen en elementos y situaciones que son propias de la acción.

Para Olweus, citado por Casals Cervós (2006, p. 45), el acoso escolar se comprende como el «maltrato entre iguales en el que se manifiesta abuso de poder, de manera recurrente y porfiada». Por su parte, Oñate y Piñuel (2005, p. 3) lo definen como aquel «maltrato repetitivo e intencional que un niño recibe de otros con el objeto de someterlo, apocarlo, amenazarlo»; lo cual atentan en contra de su dignidad. Asimismo, Gálvez-Sobral (2011, p. 10) lo describe como un «fenómeno que sucede en el centro educativo entre iguales, e involucra conductas agresivas y violentas percibidas por la víctima como algo recurrente que produce desbalance de poder».

Entonces, los autores señalan que la intimidación debe ser repetitiva y manifestar desequilibrio de poder, ya sea real o percibido para considerar como acoso escolar; y el estudiante se convierte en víctima cuando está expuesta a acciones negativas por parte de uno o varios compañeros con la intención de hacerle daño (Woods & Wolke, 2004).

El desequilibrio de poder

El desbalance de poder es un indicador recurrente y presente en la mayoría de casos de acoso escolar. Se manifiesta como un deseo de mantener el control y el dominio sobre otro compañero o compañeros, que a su vez se ven como incapaces de defenderse y de escapar (Gálvez-Sobral, 2011; Collell & Escudé, 2006). Cabe señalar que las relaciones entre similares durante la niñez y la adolescencia se caracteriza por la igualdad, al no ser jerárquicas, sino que se desarrollan dentro de un plano horizontal (Collell & Escudé, 2006, pág. 11). Por tanto, el dominio que el acosador desea tener sobre las víctimas es una manera de adquirir estima de sí mismo y el reconocimiento de los demás (Olweus, 2004).

Diagnóstico del *bullying*

Según Castillo (2010, p. 356), al citar a varios autores, (Farrington, 1993; Harris y Petrie, 2003; Olweus, 1993) señala que el acoso escolar es más intenso de los 10 a los 14 años, y suele disminuir conforme los estudiantes se hacen mayores.

Por su parte, (Oñate & Piñuel, 2005, p. 3) establecen tres criterios para diagnosticar si existe o no acoso escolar: a) «debe existir una o más de las conductas determinadas por la literatura como ofensivas; b) debe ser repetitiva y, c) prevalecer en el tiempo», es decir ser recurrente. Si estas tres manifestaciones son observables, se puede hablar de acoso escolar. Además, se considera importante que el diagnóstico del acoso escolar también incluya variables que identifiquen las relaciones de poder manifiestas entre estudiantes que están padeciéndolo.

Los estudios demuestran que para muchos estudiantes es difícil identificar y comprender los factores que provocan el acoso escolar, mientras otro grupo minoritario lo considera como una forma de bromear. Esto dificulta que los niños y jóvenes dentro de un centro educativo perciban el maltrato entre iguales como un problema (Martínez, 2011).

1. Antecedentes

Internacionales

La investigación educativa sobre el acoso escolar, ha generado información y datos que brindan una visión más amplia de lo que actualmente está sucediendo con relación a este fenómeno en los establecimientos educativos. Aunque se le nombre de diferentes maneras en cada país, se observa que el acoso escolar dentro de los espacios educativos formales es recurrente (Gálvez-Sobral, 2011).

En Chile, alrededor del 49 % de estudiantes de 15 años ha sido víctimas de agresión durante el año escolar y el 16 % indica haberlo sido más de tres ocasiones (Gálvez-Sobral, 2011). Los estudios en Latinoamérica demuestran que en países como México y Chile, se reportan porcentajes de manifestación del fenómeno de 40 y 46 % respectivamente. Según el estudio que cita Arroyave (2012, p. 119), «en Chile la prevalencia de agresores es del 10.2 %, víctimas 12 % y víctima/ agresor de 12 %». Más de la mitad de los docentes y un tercio de los estudiantes de ese país, perciben que las agresiones son recurrentes en el aula. Entre las agresiones más señaladas están las psicológicas y las físicas; aunque en menor proporción, pero relevantes, se dan agresiones sexuales y amenazas con armas de fuego (Toledo, Magendzo, & Gutiérrez, 2009).

Mientras tanto, las escuelas canadienses han reconocido cada vez más el acoso escolar como un problema relevante para la educación, específicamente en el nivel primario. Los resultados de varios estudios revelan que casi una tercera parte de los estudiantes canadienses indican haber sido intimidados al menos una vez durante el ciclo escolar, mientras que otro tercio señala haberlo padecido una vez en su vida (Konishi, Hymel, Zumbo, & Li, 2010, p. 21).

En Noruega, los estudios realizados por Olweus señalan que el 15 % de los estudiantes han participado en el acoso escolar con cierta regularidad. De este grupo, «alrededor de 19 % reportó haber sido víctimas, un 7 % matones y 1.62% agresores-víctimas» (Phelps, Lerner & Lerner, 2009, p. 863).

Los resultados de las investigaciones realizadas en España concluyen que el acoso escolar está presente en una cuarta parte de la población estudiantil (Casals Cervós, 2006, p. 45), y que el maltrato físico es dos veces mayor en los niños que en las niñas (Casals Cervós, 2006, p. 47). Específicamente en la ciudad de Madrid cuatro de cada diez estudiantes entre segundo grado de primaria y segundo de bachillerato, están expuestos a algún tipo de violencia en su entorno escolar, «y la tasa de acoso escolar es mayor en niños que en niñas» (Oñate & Piñuel, 2005, p. 8).

Cabezas y Monge (2007) dan a conocer que en Costa Rica una tercera parte de estudiantes de sexto, séptimo y octavo grado, afirman haber sido víctimas del acoso escolar. El grupo participante indica que las agresiones más recurrentes son las amenazas verbales, los empujones y los apodos. Por otra parte, los estudios realizados en la Ciudad de Cali, Colombia, demuestran «que el 46 % de los estudiantes refirió haber agredido alguna vez a otro y otro 43 % reportó haber sido víctima de agresiones» (Arroyave, 2012, p. 119). En México el 25 % de los estudiantes ha sufrido violencia en la escuelas (Joffre-Velázquez, y otros, 2011, p. 193).

En Guatemala, los resultados demuestran que al menos tres de cada 10 estudiantes se reportan como víctimas del acoso escolar y que este afecta más a los niños que a las niñas (Gálvez-Sobral, 2011). En el estudio realizado por Gálvez-Sobral (2011, p. 9), la agresión grupal es la forma más recurrente. En cuanto a la agresión proveniente de un grupo, 8 % reporta ser víctimas constantes y es la forma de agresión más común detectada en el estudio. Otro estudio realizado por Espinoza (2006), para establecer una relación entre el rendimiento académico y el maltrato entre pares, dio a conocer que más de la mitad de los estudiantes que participaron en él, reportaron haber recibido agresión psicológica y física.

2. Mitos sobre el *bullying*

Alrededor del acoso escolar existe una variedad de ideas alejadas de la realidad del fenómeno, creencias que a su vez afectan el abordaje de la problemática. Dentro de las más frecuentes están (Cahuas Orellana, 2012, p. 102):

- «Estas cosas pasan siempre y todos lo hemos vivido alguna vez».
- «Son cosa de niños y de jóvenes. No es para tanto».
- «Estas experiencias los hacen más fuertes para la vida».
- «Algo han hecho para que se la tomen con ellos».
- «Yo no soy un delator o soplón para denunciar a mis compañeros».

Es importante tener en cuenta estas ideas acerca del acoso escolar, por sus implicaciones en las estrategias para la mitigación de la problemática, ya que las intervenciones y los estudios que se realizan alrededor de este fenómeno se ven afectadas por las creencias de las personas al respecto.

3. Tipos de acoso escolar

Existen diversas formas en que se manifiesta el acoso escolar; algunas de estas se pueden clasificar como: agresión física, agresión verbal, exclusión social, psicológica y acoso cibernético (Oñate & Piñuel, 2005; Avilés & Monjas, 2005).

Cada una de estas manifestaciones tiene efectos en el desarrollo integral de los estudiantes, pero la agresión verbal es más dañina en la edad temprana (Gálvez-Sobral, 2011, p. 10). Es recurrente que los tipos de conflictos que se dan entre alumnos son físicos, verbales e insultos (Gálvez-Sobral, 2011).

También el acoso escolar puede ser directo o indirecto, dependiendo de la presencia de la víctima y el acosador durante la agresión. En la siguiente tabla se puede observar cómo se manifiesta cada una de las modalidades:

Tabla 1. Tipo de agresiones

	Directa	Indirecta
Física	Dar empujones Dar patadas Pegar Amenazar con armas	Robar objetos Romper objetos Esconder objetos
Verbal	Insultar Burlarse Poner apodos	Hablar mal de alguien Difundir falsos rumores
Social-psicológica	Exclusión del grupo No dejar participar Ridiculizar Chantajear Obligar a hacer cosas	Ignorar Menospreciar a alguien Reírse de alguien Rechazar Aislar No juntarse con alguien

Fuente: Collell & Escudé (2006, p. 10) y Avilés & Monjas (2005, p. 33).

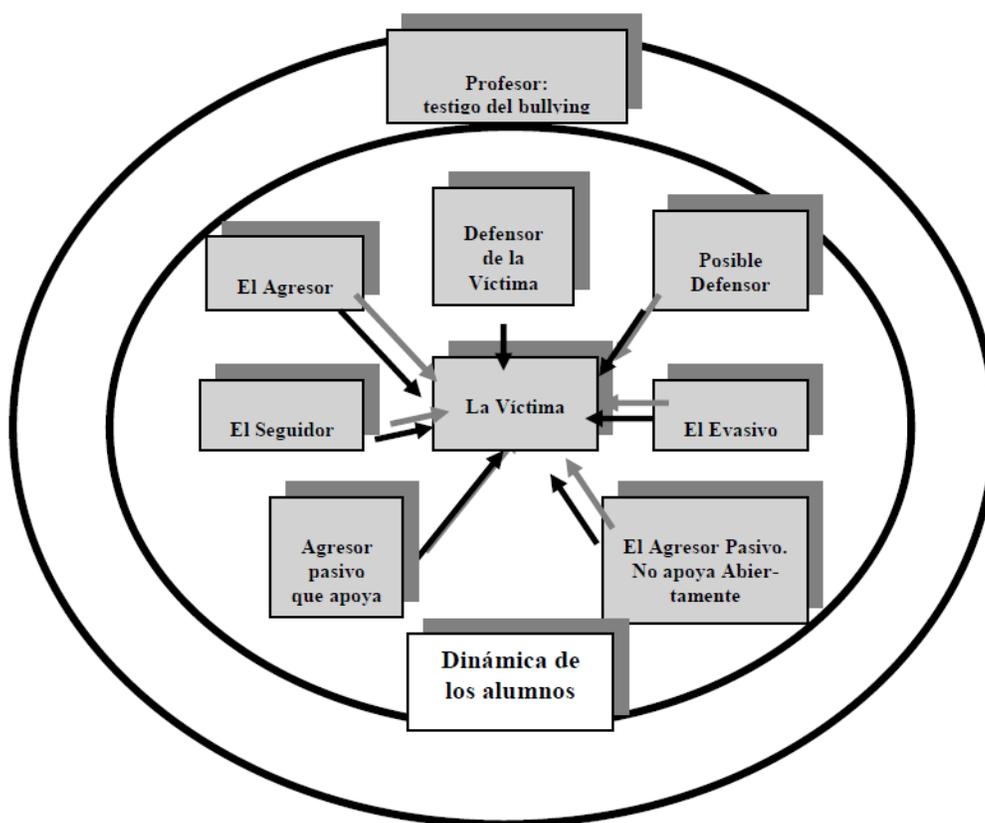
Conforme los estudiantes se desarrollan cronológicamente, las formas del acoso escolar varían, manifestándose más la exclusión social y la ridiculización (Avilés & Monjas, 2005). Los niños por su parte reciben más abuso físico e intimidación, mientras que el acoso que las niñas sufren se centra más en lo verbal (Oñate & Piñuel, 2005, p. 15). Asimismo, Joffre-Velázquez y otros, (2011,

p. 197) identifica que las formas de acoso más frecuentes entre compañeros son los insultos y los apodosos, y con menor frecuencia las humillaciones.

4. Actores

El ambiente dentro del que se manifiesta el acoso escolar en los centros educativos, agrupa a varios personajes que de manera directa o indirecta se convierten en partícipes de las acciones de *bullying* que los estudiantes reciben. A simple vista existe una víctima y un acosador o grupo de acosadores y los espectadores. Sin embargo, también intervienen otras personas, ya sea a favor de la víctima o del acosador, o imparciales a los sucesos. Los testigos pueden ser varios actores dentro de la comunidad educativa que han observado o escuchado sobre lo que sucede entre los estudiantes. En la siguiente figura se da a conocer los diversos papeles que cada personaje juega dentro de la dinámica del acoso escolar (Castillo, 2010).

Figura 1. La dinámica del acoso escolar



Fuente: Tomada de Castillo (2010, p. 357).

En la imagen anterior se puede observar cómo cada uno de los personajes juega un papel importante dentro del acoso escolar, en donde su actuación como pasivo o activo afecta a la víctima.

Dentro de contextos educativos, la dinámica de los personajes del acoso escolar se desarrolla de la siguiente forma: los **cabecillas** o **líderes** del grupo de acosadores, son los que inician las conductas agresivas; junto con ellos los **seguidores**, que dan continuidad al fenómeno; a estos se les suman los **reforzadores**, que no agreden o acosan directamente, pero apoyan o refuerzan las acciones de los anteriores. De manera externa también están los **espectadores** o **intrusos**, que por su silencio y no intervención, se convierten en cómplices. Finalmente, los **defensores** se pronuncian para ayudar a la víctima y en algunos casos enfrentar al agresor (Nuñez, Herrero & Aires, 2006, p. 46).

Víctima

Estas pueden ser pasivas o provocadoras. En su mayoría las víctimas presentan características comunes, dentro de las que resaltan la timidez y su aislamiento del grupo. Las víctimas sumisas son ansiosas, tranquilas, inseguras y con dificultades para expresarse. Mientras que las víctimas provocadoras suelen ser ansiosas y agresivas, intranquilos y con dificultades para concentrarse, y suelen desesperar a sus pares (Cabezas & Monge, 2007; Gaitán, Ramuzgo & González, 2006; Swearer, Espelage, Vaillancourt & Hymel, 2010).

En cuanto al sexo, las mujeres son las que mayor exclusión social reciben, pero en hombres es más frecuente la intimidación física (Martínez, 2011, p. 174; Toledo, Magendzo & Gutiérrez, 2009). Según Mohr (2006) la violencia intrafamiliar parece aumentar la probabilidad de ser víctimas de sus compañeros.

Acosador

En primera instancia son personas agresivas con problemas de disciplina. En algunos casos demuestran bajo rendimiento académico en comparación a sus compañeros. El egocentrismo y su necesidad de sobresalir del grupo son distintivos de estos personajes. Regularmente no actúan solas y tienden a buscar el apoyo del grupo (Gaitán, Ramuzgo, & González, 2006).

Los acosadores frecuentemente manifiestan dificultades para entablar relaciones interpersonales positivas y según los estudios, los estudiantes los perciben como atractivos, populares y líderes en la escuela (Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010).

Acosador-víctima

En ciertos casos se puede observar que algunos acosadores también son víctimas o viceversa. La dualidad en el papel que representan estos estudiantes es común dentro de la dinámica del acoso escolar (Gaitán, Ramuzgo, & González, 2006). Varios autores están de acuerdo en que las personas que muestran comportamientos violentos, en general, «presentan dificultades para generar estrategias sociales que impliquen consecuencias positivas» (Rodríguez, Martínez, Díaz-Aguado & Morentín, 2008, p. 77).

Observadores

El actuar de estas personas se caracteriza porque observan sin intervenir, pero otras veces se suman a las agresiones. El observador o espectador es el tercer agente que aparece en la escena de la violencia escolar. Pueden tener una participación activa o pasiva junto al agresor, no participando en el maltrato pero sí conociéndolo y aceptándolo. Según Vera (2010), citado por Martínez (2011, p. 54), a esto se le conoce como **contagio social**, porque promueve la participación. De manera que el espectador es pasivo cuando se da cuenta de las agresiones pero no actúa.

El espectador defensor es poco común encontrarlo, pero actúa a favor de la víctima para mitigar las conductas agresivas del acosador (Martínez, 2011). En observaciones realizadas a estudiantes se identificó que casi «un 85 % de ellos participaron de los acontecimientos de intimidación, ya sea como observadores o reforzadores» (Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010, p. 39). La gran mayoría de alumnos son conscientes que el maltrato se da a su alrededor (Avilés & Monjas, 2005).

B. Factores de riesgo

Dentro de los factores que provocan que un ambiente educativo sea afectado por el acoso escolar está la falta de supervisión en el aula y fuera de ella, convirtiéndose en oportunidad para el acosador. Asimismo, el autoritarismo tiende a producir un clima escolar tenso y de silencio. Por tanto, el rol de los docentes y sus intervenciones para mediar las problemáticas, son indispensables (Nuñez, Herrero & Aires, 2006).

Al mismo tiempo, las actitudes, rutinas y comportamientos de los adultos dentro del centro educativo juegan un papel importante, convirtiéndose en factores clave para la extensión de la problemática o su abordaje (Olweus, 1993).

Sobre lo anterior, Avilés & Monjas (2005, p. 38) señalan que los «estudiantes reconocen que el acoso escolar sucede en el interior de los centros educativos y lejos de la vista de los adultos». Se ha encontrado que el «22.1 % de las intimidaciones ocurren en el aula cuando no se encuentra el profesor» (Joffre-Velázquez y otros, 2011, p. 198; Martínez, 2011), pero lo más grave es cuando esto

sucede en presencia del docente. Los estudiantes demuestran aprecio por los espacios recreativos o de juego, aun cuando estas áreas son reportadas como los lugares donde más se manifiesta el acoso escolar (Pereira, Mendonça, Neto, Valente, & Smith, 2004).

La carencia de canales de comunicación para que los estudiantes resuelvan estos problemas fomenta el acoso escolar. A eso se le suma el quietismo de los observadores y adultos ante el fenómeno, sin accionar para afrontar a los acosadores, ya que en su mayoría el *bullying* sucede en presencia de los demás compañeros (Avilés & Monjas, 2005).

Existen algunos factores individuales que tratan de explicar las causas de por qué se es víctima del acoso escolar. Dentro de estas características individuales que aumentan el riesgo de ser víctimas, es necesario tomar en cuenta las cuestiones de género y etnicidad. Otro factor de riesgo es el hecho de no encajar con el grupo de pares, o bien, padecer de alguna capacidad diferente o manifestar alguna necesidad educativa especial (Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010).

Con respecto a las causas por las que un estudiante se convierte en agresor, se ha identificado que los acosadores carecen de habilidades para la resolución de problemas sociales y escasas habilidades para entablar relaciones positivas, las que están relacionadas a las competencias para socializar, ya que existe el deseo de destacar como poderosos y populares, pero al no poseer dichas habilidades, terminan hostigando a sus compañeros (Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010).

Las investigaciones han encontrado relación entre el comportamiento acosador con factores propios del centro educativo, dentro de los que resaltan: el tamaño del establecimiento educativo, su ubicación y la sobreedad de los estudiantes. De manera que entre más pequeño el establecimiento, más frecuencia de acoso escolar se reporta y si está ubicada en una zona rural es más propensa, en comparación a establecimientos grandes de zonas urbanas (Woods & Wolke, 2004; Gálvez-Sobral, 2011).

Por otra parte, otros resultados han demostrado que en los establecimientos educativos con mayores índices de agresión física y verbal, los docentes son ineficaces para mantener el orden dentro del establecimiento y los estudiantes han participan en vandalismo (Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010). También se tiene conocimiento que «conforme los estudiantes pasan de un nivel educativo a otro, la supervisión de los adultos disminuye» (Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010, p. 39).

C. Clima escolar

El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo –SERCE– dio a conocer que el clima escolar se relaciona con el rendimiento académico, convirtiéndose en una razón importante para comprender el acoso escolar y su incidencia en la atmósfera que se vive dentro de los centros educativos. Además, se ha encontrado que el estilo democrático del aula mejora la autoestima de los estudiantes (Espinoza, 2006). Por otra parte, el entorno educativo se constituye en un factor de

riesgo si se toleran los comportamiento violentos, pero en uno de protección cuando el clima escolar es positivo (Nuñez, Herrero & Aires, 2006; Gutiérrez & Toledo, 2012).

Varios autores citados por Konishi, Hymel, Zumbo, & Li (2010, p. 23) señalan que las conexiones entre estudiantes y docentes son indispensables para la atención a los problemas de violencia y acoso escolar, dentro de un espacio que favorezca la libertad de expresarse sin temor. También los niveles de acoso escolar dentro de las aulas disminuyen cuando el clima escolar es positivo, pero aumenta si los estudiantes demuestran menos agrado por el centro educativo (Toledo, Magendzo & Gutiérrez, 2009; Woods & Wolke, 2004; Konishi, Hymel, Zumbo, & Li, 2010). Aunque existe bastante explicación sobre los factores externos que están relacionados al acoso escolar, también están aquellos que son propios del estudiante.

III. MARCO METODOLÓGICO

A. Objetivos

Objetivo general

- Determinar la recurrencia del fenómeno del *bullying* en estudiantes del nivel primario y del nivel medio que participan en las evaluaciones del Ministerio de Educación.

Objetivos específicos

- Identificar el porcentaje de víctimas de *bullying* en tercero y sexto primaria, tercero básico y graduandos.
- Determinar cuáles son los factores que influyen en la recurrencia de *bullying*.

B. Muestra

La escala de Bullying-GT se aplicó a una muestra representativa de estudiantes de tercero y sexto primaria, tercero básico y al último grado de diversificado durante el 2012. La Tabla 2 da el total de estudiantes participantes por grado.

Tabla 2. Cantidad de estudiantes participantes

Grado	Cantidad de estudiantes participantes	Porcentaje de estudiantes participantes
Tercero primaria	6,285	28 %
Sexto primaria	5,119	22 %
Tercero básico	5,016	22 %
Graduandos	6,387	28 %
Total	22,807	100%

Fuente: Digeuca, 2012.

Para tener una visión más amplia de la muestra de estudiantes que participó, se presentan algunas características. En la Tabla 3 aparece la cantidad de estudiantes por sexo; se observa que la mitad de estudiantes son mujeres y el resto hombres.

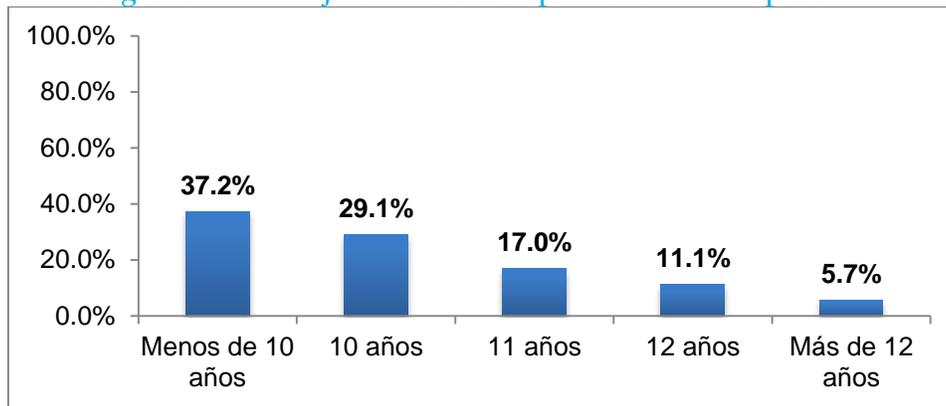
Tabla 3. Porcentaje de estudiantes participantes por sexo

Sexo	Tercero primaria	Sexto primaria	Tercero básico	Graduandos
Mujer	49.6 %	48.9 %	44.4 %	51 %
Hombre	50.4 %	51.1 %	55.6 %	49 %

Fuente: Dgeduca, 2012.

A continuación se identifican las edades de los estudiantes a quienes se les aplicó la escala. En la Figura 2 se observa que los estudiantes de tercero primaria están en las edades de 10 a 12 años. Sin embargo, existen porcentajes de menor o mayor edad.

Figura 2. Porcentaje de estudiantes por edad. Tercero primaria



Fuente: Dgeduca, 2012.

En la Figura 3 se observa que los estudiantes de sexto primaria están en las edades de 10 a 14 años. Aunque existe un porcentaje con más edad de la esperada para el grado.

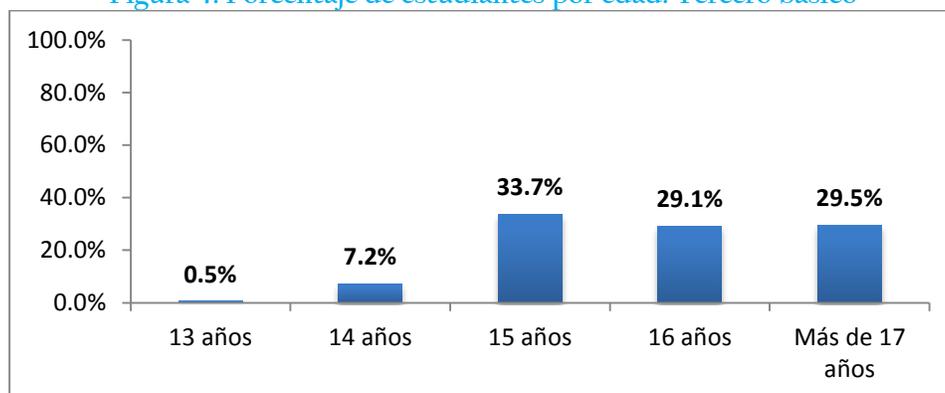
Figura 3. Porcentaje de estudiantes por edad. Sexto primaria



Fuente: Dgeduca, 2012.

En la Figura 4 aparece que la mayoría del porcentaje de estudiantes en tercero básico tiene 15 años, y que dicha población oscila entre los 13 años y 17 años.

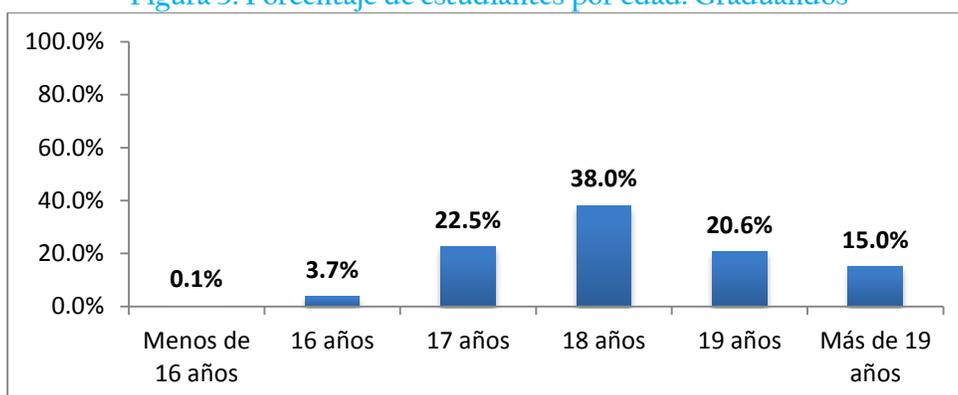
Figura 4. Porcentaje de estudiantes por edad. Tercero básico



Fuente: Digeduca, 2012.

En la Figura 5 se muestra que los estudiantes graduandos están entre las edades de 16 años a más de 19. La mayoría en este grado tiene 18 años de edad.

Figura 5. Porcentaje de estudiantes por edad. Graduandos



Fuente: Digeduca, 2012.

C. Instrumento

Se utilizó la escala Bullying-GT, la cual está diseñada para medir conductas agresivas dentro de las aulas guatemaltecas. El instrumento consiste en una escala de Likert de cinco niveles que permite determinar la intensidad con la que un estudiante se considera víctima de conductas agresivas en tres de los siguientes niveles:

- Víctimas de agresión leve: cuando el estudiante considera que es víctima de conductas agresivas ocasionalmente.
- Víctimas de agresión: cuando el estudiante considera que es víctima de agresión frecuentemente.
- Víctimas de *bullying*: cuando el estudiante considera que es víctima de agresión sistemáticamente.

La escala contiene ítems que miden diferentes conductas agresivas, como: exclusión social, agresión verbal, agresión física directa, agresión por amenaza y agresión grupal.

Además el instrumento recoge información de ciertos factores que se considera que podrían estar relacionados con este fenómeno, los cuales son: sexo, edad, si al estudiante le gusta asistir a su establecimiento, si tiene amigos en el aula, si considera que sus compañeros lo respetan, si ha observado armas en el establecimiento, y una serie de preguntas que se utilizaron para elaborar un índice para determinar qué tan diferente se percibe el alumno en relación al grupo de compañeros de su salón de clase.

D. Análisis de datos

Para presentar los resultados de todos los grados estudiados, durante el 2013 se realizaron análisis estadísticos descriptivos para reportar el porcentaje de víctimas en los diferentes niveles que mide la escala. También se realizó un modelo de regresión lineal múltiple en el que se tomó como variable dependiente la cantidad de agresión reportada por el estudiante.

Para conocer más a detalle el fenómeno de la agresividad, se realizó un análisis para determinar cuáles son los factores que se relacionan con la agresión reportada por los estudiantes. Para esto se realizó un análisis de regresión múltiple.

Al llevar a cabo una regresión, se toma como variable dependiente al fenómeno que se busca explicar por su relación con las variables independientes, que son las que explican o predicen los resultados.

Para fines de este estudio se realizó un modelo de regresión múltiple igual para todos los grados tomando como variable dependiente el total de agresión reportada, es decir a la suma del patrón de respuesta de los estudiantes, entre más alto más agresión recibe. Las variables independientes consideradas fueron las siguientes:

- Sexo
- Edad
- Le gusta asistir a su establecimiento
- Tiene amigos en el aula
- Considera que sus compañeros lo respetan

- Ha observado armas en el establecimiento
- Índice de diferencia percibida

En la Tabla 5 se muestra que para todos los grados el modelo de regresión es significativo, al menos una prueba de hipótesis nula se rechaza con significancia de 0.05, es decir que al menos una pendiente es estadísticamente diferente de 0.

Se observa que el porcentaje de variabilidad explicado es mediano para tercero primaria ($r^2=0.179$), sexto primaria ($r^2=0.161$) y tercero básico ($r^2=0.204$). No obstante para graduandos la regresión presentó un tamaño de efecto pequeño ($r^2=.099$).

Tabla 4. Resumen del modelo

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	Estimación del error estándar
Tercero primaria	0.423	0.179	0.178	15.317
Sexto primaria	0.401	0.161	0.159	13.758
Tercero básico	0.452	0.204	0.203	9.365
Graduandos	0.441	0.194	0.193	7.576

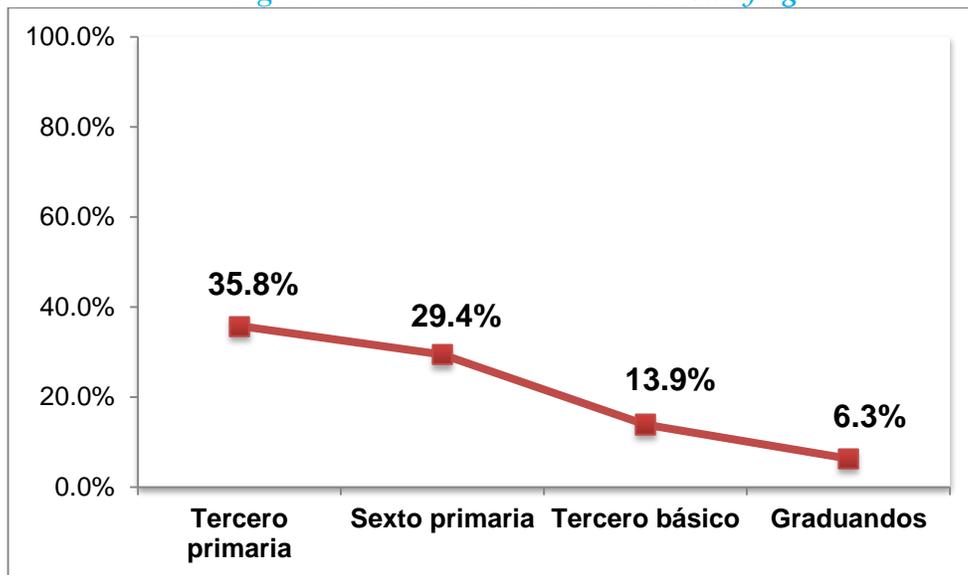
Fuente: Dgeduca, 2013.

IV. RESULTADOS

A. Víctimas de *bullying*

En la Figura 6 puede observarse que en tercero y sexto primaria existe más porcentaje de estudiantes que se consideran víctimas de *bullying*, es decir, reportan que son agredidos sistemáticamente en su centro de estudios, mientras que en el nivel medio el porcentaje disminuye.

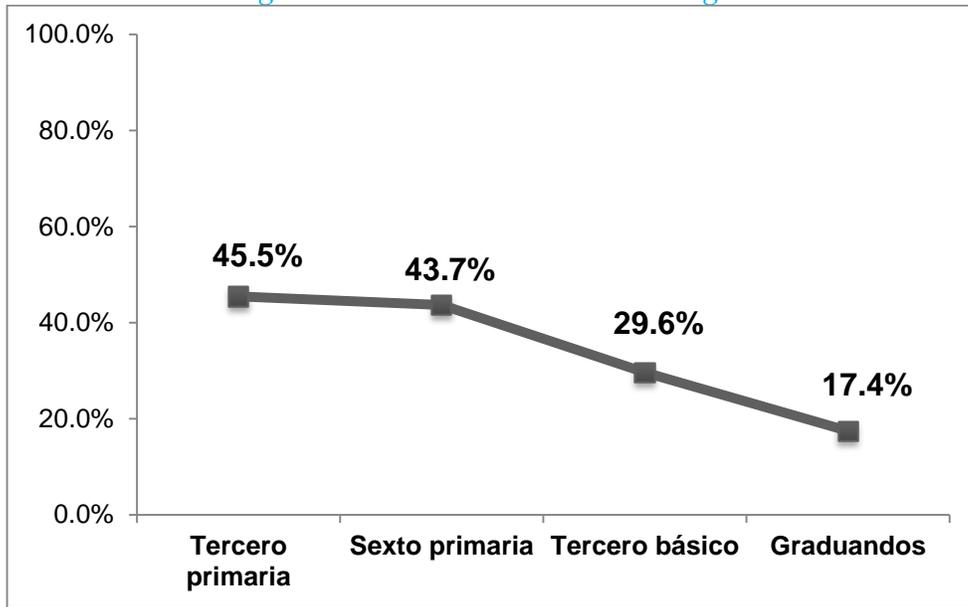
Figura 6. Recurrencia de víctimas de *bullying*



Fuente: Dgeduca, 2013.

Esta misma situación sucede para las víctimas de agresión, ya que a medida que avanzan de grado, el porcentaje de estudiantes que reporta sentirse agredidos disminuye. En la Figura 7 se muestra el porcentaje de alumnos que indicaron que son «casi siempre» agredidos por sus compañeros.

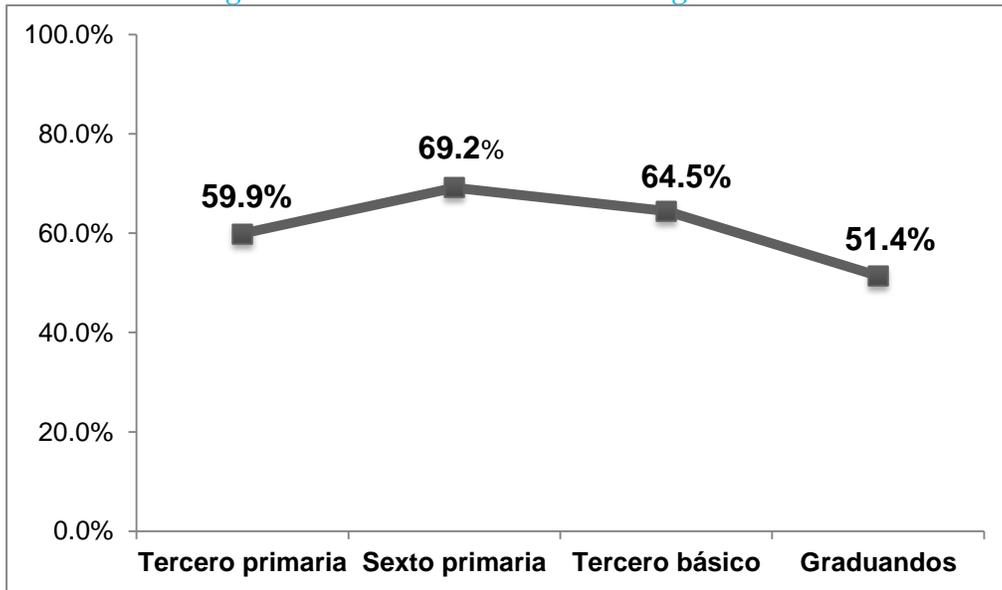
Figura 7. Recurrencia de víctimas de agresión



Fuente: Dgeduca, 2013.

También se indagó la cantidad de estudiantes que marcaron en la escala que «a veces» los agreden. En la Figura 8 se observa que la tendencia cambia, ya que aproximadamente más de la mitad de los alumnos reportan ser víctimas de este tipo de agresión, que aunque es leve, representa violencia escolar.

Figura 8. Recurrencia de víctimas de agresión leve



Fuente: Dgeduca, 2013.

A continuación se presentan los resultados de cada variable independiente de forma individual por grado.

Sexo

Se encontró que la variable sexo incide en la recurrencia de *bullying*. Se determinó que en todos los grados a los que les aplicó la escala, el grupo de hombres reporta más *bullying* que las mujeres (Tabla 6).

Tabla 5. Sexo

Sexo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
Tercero primaria	2.551	.505	.076	5.055	0.00
Sexto primaria	1.554	0.432	0.052	3.596	0.00
Tercero básico	1.344	0.278	0.064	4.839	0.00
Graduandos	2.27	0.20	0.13	11.31	0.00

Fuente: Dgeduca, 2013.

Edad

En la Tabla 7 se observa que la edad es una variable que no es significativa en tercero primaria, únicamente en los demás grados participantes. En sexto primaria, tercero básico y graduandos se observa que el aumento de edad produce aumento en agresión reportada.

Tabla 6. Edad

Edad	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
Tercero primaria	0.20	0.19	0.02	1.05	0.29
Sexto primaria	0.40	0.18	0.03	2.19	0.03
Tercero básico	0.02	0.01	0.02	1.64	0.10
Graduandos	0.46	0.07	0.08	6.34	0.00

Fuente: Dgeduca, 2013.

Gusto por asistir al establecimiento

Se les preguntó a los estudiantes si les gustaba asistir a su establecimiento educativo. En la Tabla 8 se observa que en tercero primaria, tercero básico y graduandos esta variable no fue significativa, por lo que no tiene incidencia en la agresión. Sin embargo, en sexto primaria se encontró que los alumnos que indican que les gusta llegar al establecimiento, reportan menos *bullying*.

Tabla 7. Gusto por asistir al establecimiento

¿Te gusta venir al establecimiento?	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
Tercero primaria	-1.006	1.256	-0.012	-0.801	0.423
Sexto primaria	-3.944	1.569	-0.036	-2.513	0.01
Tercero básico	-0.734	1.105	-0.009	-0.664	0.51
Graduandos	-0.33	0.52	-0.01	-0.63	0.53

Fuente: Dgeduca, 2013.

Amigos

Se les preguntó a los estudiantes si consideraban que sus compañeros de clase eran sus amigos. En la Tabla 9 se observa que para todos los grados esta variable es significativa. Esto indica que el grupo de alumnos que responde que sí tiene amigos en el aula reporta menos agresión. Este es un indicador de clima escolar.

Tabla 8. Compañeros de clase con amigos

¿Tus compañeros de clase son tus amigos?	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
Tercero primaria	-3.372	1.066	-.048	-3.162	0.00
Sexto primaria	-4.610	1.260	-0.054	-3.657	0.00
Tercero básico	-5.415	0.711	-0.104	-7.613	0.00
Graduandos	-3.86	0.44	-0.11	-8.71	0.00

Fuente: Dgeduca, 2013.

Respeto

Para indagar sobre la variable respeto se les preguntó si creen que sus compañeros de clase los respetan. En todos los grados esta variable es significativa, esto indica que existe una relación esperada ya que el grupo que responde sí, reporta menos agresión (Tabla 10). En sexto primaria esta es la segunda variable de más peso en el modelo, los alumnos que reportan ser respetados por sus compañeros reportan 1/4 de desviación estándar menos que sus compañeros.

En tercero básico y graduandos es la variable con más peso en el modelo, 1/3 de desviación estándar en agresión reportada se debe a que el alumno reporta que sus compañeros no lo respetan.

Tabla 9. Respeto entre compañeros de clase

¿Tus compañeros de clase te respetan?	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
Tercero primaria	-7.401	.621	-.181	-11.925	0.00
Sexto primaria	-10.257	0.611	-0.247	-16.779	0.00
Tercero básico	-11.607	0.505	-0.313	-22.992	0.00
Graduandos	-13.22	0.52	-0.31	-25.49	0.00

Fuente: Digeduca, 2013.

Índice de diferencia percibida respecto al grupo

Se construyó un índice de diferencia percibida respecto al grupo con una serie de preguntas que se referían a cómo se sentían los estudiantes respecto a determinadas características en relación a sus compañeros de clase. En la Tabla 11 se observa que esta variable es estadísticamente significativa para todos los grados.

En tercero primaria se considera que esta es la variable de más peso en el modelo, ya que un aumento de una desviación estándar en esta variable, produce un aumento de 1/3 de varianza en la cantidad de agresión reportada. Lo mismo sucede en sexto primaria al ser la variable que más incide en la agresividad, produciendo un aumento de 1/4 de desviación estándar en la cantidad de agresión reportada. En tercero básico esta es la segunda variable de más peso en el modelo. En graduandos también es significativa.

Tabla 10. Índice de diferencia percibida respecto al grupo

Índice de diferencia percibida respecto al grupo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
Tercero primaria	7.069	.296	.357	23.906	0.00
Sexto primaria	4.557	0.252	0.261	18.104	0.00
Tercero básico	2.704	0.160	0.223	16.915	0.00
Graduandos	1.65	0.12	0.17	14.34	0.00

Fuente: Dgeduca, 2013.

Armas en el establecimiento

Se indagó si los estudiantes han visto armas en su establecimiento. Los resultados indicaron que ellos sí han visto armas y el mayor porcentaje de reportes se concentra en el nivel primario (tablas 12 y 13). En todos los grados existió un porcentaje de alumnos que indican que han observado estos objetos. Sin embargo, en tercero primaria esta situación no es estadísticamente significativa, por lo que no influye en la recurrencia de agresividad. Por el contrario en sexto primaria, tercero básico y graduandos, el grupo de estudiantes que dice haber visto armas en su establecimiento, reporta más *bullying* que el grupo que indica no haber visto.

Tabla 11. Estudiantes que reportaron haber visto armas en su establecimiento

¿Has visto armas en el establecimiento?	Tercero primaria	Sexto primaria	Tercero básico	Graduandos
Sí	23.8%	10.1%	7.0%	7.0%
No	76.2%	89.9%	93.0%	93.0%

Fuente: Dgeduca, 2012.

Tabla 12. Estudiantes que reportaron haber visto armas en su establecimiento

¿Has visto armas en el establecimiento?	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
Tercero primaria	0.919	0.637	0.022	1.443	0.15
Sexto primaria	2.753	0.752	0.053	3.658	0.00
Tercero básico	2.460	0.551	0.059	4.461	0.00
Graduandos	0.89	0.49	0.02	1.82	0.07

Fuente: Dgeduca, 2013.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El análisis de los resultados permite identificar varios elementos importantes para explicar el fenómeno del *bullying* y su recurrencia en los estudiantes participantes. Los datos dan a conocer que este fenómeno es constante en la primaria, mientras que en los grados más altos las agresiones son menores. Esto se relaciona con lo que muchos autores han identificado, en que el acoso escolar tiende a disminuir con el aumento en los años de escolaridad (Avilés & Monjas, 2005). No obstante, el análisis de regresión múltiple da cuenta de que los estudiantes con sobriedad reportan más *bullying*. En los grados iniciales se encuentra un porcentaje más alto de víctimas de *bullying* que en los grados superiores.

Dentro de los hallazgos se encuentra que los hombres en todos los grados reportan más agresiones que las mujeres. No obstante, en este estudio se dificulta inferir qué tipo de agresión es la que reciben las mujeres, ya que en otras investigaciones se encuentra que sufren más discriminación social y exclusión a diferencia de los hombres en quienes las agresiones físicas son recurrentes (Martínez, 2011, p. 174; Toledo, Magendzo, & Gutiérrez, 2009; Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010; Oñate & Piñuel, 2005).

Los estudiantes que indicaron que les gusta asistir a las actividades de la escuela reportaron menos *bullying*, confirmando lo destacado en estudios previos, en que este fenómeno disminuye cuando el clima escolar es positivo; pero cuando los estudiantes demuestran menos agrado por el centro educativo, este aumenta (Toledo, Magendzo, & Gutiérrez, 2009; Woods & Wolke, 2004; Konishi, Hymel, Zumbo, & Li, 2010). También, en cierto grado, esto explica que los estudiantes que responden que sí tienen amigos, casi no padecen de agresiones por parte de sus pares, ya que el aislamiento y la timidez se convierten en factores que provocan el acoso escolar (Cabezas & Monge, 2007; Gaitán, Ramuzgo & González, 2006; Swearer, Espelage, Vaillancourt & Hymel, 2010). Entonces, el respeto entre los compañeros es un factor protector, ya que en este estudio los estudiantes que indicaron tener amigos y sentirse respetados por sus pares, reportaron menos agresión.

En el estudio, la variable que mejor explica la cantidad de agresión reportada es la diferencia que cada estudiante percibe de sí mismo respecto a su grupo. De acá se extrapola que la confianza que los estudiantes tienen en sí mismos, con su familia y amigos, están asociadas a la probabilidad de convertirse en víctima del *bullying* (Espinoza, 2006).

La posesión de armas dentro de un contexto educativo es un factor importante de resaltar, debido a que los estudiantes de sexto primaria y tercero básico que afirmaron haber visto este tipo de artefactos, también reportaron más *bullying*. Varios autores destacan que en la adolescencia los estudiantes suelen participar en grupos violentos y delictivos, como consecuencia del entorno en que se desarrollan, lo que afecta el clima escolar del establecimiento (Toledo, Magendzo & Gutiérrez, 2009; Swearer, Espelage, Vaillancourt & Hymel, 2010). Es necesario generar nuevas líneas de investigación porque hace falta explorar otras variables dentro de la temática del *bullying*, tales como su incidencia en el rendimiento académico, el efecto en agresores y la relación indirecta.

VI. REFERENCIAS

- Arroyave, S. P. (Enero-Junio de 2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES Psicología*, 5 (1), 116-125.
- Avilés M., J. M., & Monjas C., I. (Junio de 2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) –Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales–. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- Cabezas P., H., & Monge J., I. (2007). Maltrato entre iguales en la escuela constarricense. *Revista Educación*, 31(1), 135-144.
- Cahuas Orellana, J. (Julio - Diciembre de 2012). Acoso Escolar. Características y formas de reducción en el aula. *Investigación Educativa*, 16(30), 99-108.
- Casals Cervós, J. (2006). ¿Qué nos dicen las encuestas y los estudios? *Cuadernos De Pedagogía*, 359, 44-51.
- Castillo, A. E. (2010). Estudio descriptivo de las estrategias de afrontamiento del bullying, en profesorado mexicano. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 353-372.
- Collell, i. C., & Escudé, M. C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 9-14.
- Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 221-238.
- Gaitán, M. d., Ramuzgo, S. H., & González, M. d. (2006). Diez referencias destacadas acerca de: Acoso Escolar. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 35-50.
- Gálvez-Sobral, J. (2011). *El fenómeno del acoso escolar (bullying) en Guatemala: resultados de una muestra nacional de sexto grado del Nivel Primario*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.
- Gutiérrez, V., & Toledo, M. I. (2012). *Influencia de la intimidación (bullying) y la relación profesor - estudiante sobre el rendimiento en PISA 2009: un estudio multinivel*. Chile: Fondo de Investigación y Desarrollo En Educación FONIDE, Ministerio de Educación .
- Joffre-Velázquez, V. M., García-Maldonado, G., Saldívar-González, A. H., Martínez-Perales, G., Lin-Ochoa, D., Quintanar-Martínez, S., y otros. (Mayo-Junio de 2011). Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. *Bol Med Hosp Infant Mex*, 68(3), 193-202.

- Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B. D., & Li, a. Z. (2010). Do School Bullying and Student–Teacher Relationships Matter for Academic Achievement? A Multilevel Analysis. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 19–39.
- Ma, L., Phelps, E., V. Lerner, J., & M. Lerner, R. (2009). Academic Competence for Adolescents Who Bully and Who Are Bullied. Findings from the 4-H Study of Positive Youth Development. 29(6), 862-897.
- Martínez, M. A. (2011). *Incidencia del acoso escolar en el rendimiento académico. Intervención en convivencia escolar*. Facultad de Ciencias de la Educación. España: Universitas Almeriensis.
- Mohr, A. (June de 2006). Family Variables Associated with Peer Victimization: Does Family Violence Enhance the Probability of Being Victimized by Peers? *Swiss Journal of Psychology*, 65(2), 107-116.
- Núñez Gaitán, M. d., Herrero Ramuzgo, S., & Aires González, M. d. (2006). Diez referencias destacadas acerca de: Acoso Escolar. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 35-50.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* (Segunda Edición ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Oñate, A. C., & Piñuel, I. Z. (2005). "Violencia y Acoso Escolar" en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller. *Informe preliminar*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo www.acosoescolar.com.
- Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P. K. (2004). Bullying in Portuguese Schools. *School Psychology International*, 25(2), 241–254.
- Rodríguez M., J. M., Martínez A., R., Díaz-Aguado J., M. J., & Morentín G., R. (2008). Comportamiento violento en adolescentes: su Relación con las estrategias cognitivas y el rendimiento académico. *Psicología Educativa*, 14(1), 63-81.
- Smith, P. (2004). Bullying: Recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 98-103.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What Can Be Done About School Bullying?: Linking Research to Educational Practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38–47.
- Toledo, J. M., Magendzo, K. A., & Gutiérrez, V. . (2009). *Relación entre intimidación (bullying) y clima en la sala de clases y su influencia sobre el rendimiento de los estudiantes*. Chile: Ministerio de Educación. Departamento de Estudios y Desarrollo. FONIDE – Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación.
- Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*(42), 135–155.



DIGEDUCA
Ministerio de Educación
Guatemala, C.A.

Recurrencia del *bullying* en el sistema educativo guatemalteco: agresiones reportadas por estudiantes desde el nivel primario hasta el nivel medio

Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa
–Digeduca–
Ministerio de Educación