

Universidad del Valle de Guatemala

Facultad de Ciencias Sociales



Estudio exploratorio sobre el efecto de una intervención psicoeducativa
sobre la expresión del acoso escolar

Trabajo de graduación presentado por María Inés Reyna Sanjose para optar
al grado académico de Licenciada en Psicología

Guatemala

2019

Estudio exploratorio sobre el efecto de una intervención psicoeducativa
sobre la expresión del acoso escolar

Universidad del Valle de Guatemala

Facultad de Ciencias Sociales



Estudio exploratorio sobre el efecto de una intervención psicoeducativa
sobre la expresión del acoso escolar

Trabajo de graduación presentado por María Inés Reyna Sanjose para optar
al grado académico de Licenciada en Psicología

Guatemala

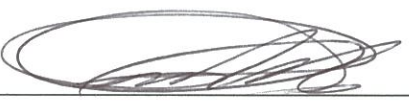
2019

Vo.Bo.:

(f) 
M.A Sara Estrada

Tribunal Examinador:

(f) 
M.A Sara Estrada

(f) 
Ph.D. Pablo Barrientos

(f) 
M.A. María Alejandra Auyón

Fecha de aprobación: Guatemala 05 de abril de 2019

AGRADECIMIENTOS

Por la presente investigación, le agradezco al Ph. D. Pablo Barrientos por su aporte, supervisión y consejos durante todo el proceso. Su experiencia en campo, su conocimiento teórico y promoción de los estudiantes fue de gran importancia para la creación y culminación del trabajo de graduación. A todos los catedráticos que en el transcurso de la carrera han aportado conocimientos claves para mi desarrollo personal y profesional, así como su pasión por crear profesionales éticos.

A mi familia por su apoyo incondicional, cariño y aliento, así como por aportar la oportunidad de educación superior y creer en mí. A mis compañeros por su apoyo y compañerismo, por compartir 5 años a su lado de experiencias, crecimiento y aprendizaje continuo.

Agradecimiento especial a los estudiantes del centro escolar y a las familias que decidieron colaborar con su participación en este estudio, así como a las autoridades que facilitaron los permisos para realizar el programa de prácticas profesionales en el área psicoeducativa durante el año 2017.

ÍNDICE

LISTADO DE TABLAS.....	viii
LISTADO DE GRÁFICAS	ix
LISTADO DE FIGURAS	x
RESUMEN	xi
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. ANTECEDENTES	2
A. Antecedentes conceptuales.....	2
1. Convivencia escolar.....	2
2. Acoso escolar.....	5
3. Dimensiones del acoso escolar	5
4. Roles del alumnado en el acoso escolar	6
6. Legislación nacional en protección a los niños y adolescentes	12
B. Antecedentes Metodológicos.....	14
1. Investigaciones internacionales	14
III. MARCO METODOLÓGICO.....	15
A. Pregunta de investigación.....	15
B. Objetivos.....	15
D. Diseño de investigación.....	15
E. Variables de investigación	17
1. Criterios de inclusión:.....	18
2. Criterios de exclusión:.....	18
H. Instrumento.....	19
J. Consideraciones éticas.....	21
K. Asesor del Trabajo de Graduación	21
IV. RESULTADOS.....	22
A. Confiabilidad y normalidad.....	22
B. Descripción sociodemográfica de la muestra	26
C. Covarianzas	27
D. Datos descriptivos de la prueba Autotest Cisneros	29

E. Análisis de medidas repetidas (ANOVA).....	32
V. DISCUSIÓN.....	46
VI. CONCLUSIONES.....	51
VII. LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	53
VIII. RECOMENDACIONES.....	54
IX. BIBLIOGRAFÍA.....	56
X. ANEXOS.....	64
A. Certificado de ética de NIH.....	64
B. Consentimiento informado.....	65

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1: Formas de acoso escolar.....	6
Tabla 2: Cuadro comparativo entre tipos de víctimas según Olweus y Nolasco.....	7
Tabla 3: Tipos de agresores según Salmivalli.....	8
Tabla 4: Variables de investigación.....	17
Tabla 5: Análisis de fiabilidad en Autotest Cisneros de Acoso Escolar.....	23
Tabla 6: Descripción datos sociodemográficos: Secundaria.....	27
Tabla 7: Estadísticos descriptivos de covarianza entre momento de medida y grado.....	28
Tabla 8: Estadísticos descriptivos de covarianza entre momento de medida y sexo.....	28
Tabla 9: Estadísticos descriptivos de covarianza entre momento de medida, grado y sexo.	29
Tabla 10: Estadísticos descriptivos de Autotest Cisneros: Primero Básico, momento de medida uno y dos.....	29
Tabla 11: Estadísticos descriptivos de Autotest Cisneros: Segundo Básico, momento de medida uno y dos.....	30
Tabla 12: Estadísticos descriptivos de Autotest Cisneros: Tercero Básico, momento de medida uno y dos.....	30
Tabla 13: Estadísticos descriptivos de Autotest Cisneros: Por sexo, momento de medida uno y dos.....	31
Tabla 14: Estadísticos descriptivos de Autotest Cisneros: Por sexo, momento de medida uno y dos.....	31
Tabla 15: Comparación múltiple Bonferroni, Índice Global de Acoso, grado.....	41
Tabla 16: Comparación múltiple Bonferroni, Índice de Intensidad de Acoso, grado.....	42
Tabla 17: Comparación múltiple Bonferroni, Índice Global de Acoso, sexo.....	43
Tabla 18: Comparación múltiple Bonferroni, Índice de Intensidad de Acoso, sexo.....	44

LISTADO DE GRÁFICAS

Gráfica 1: Distribución de datos Índice Global de Acoso Primero Básico.....	24
Gráfica 2: Distribución de datos Índice de Intensidad de Acoso Primero Básico	24
Gráfica 3: Distribución de datos Índice Global de Acoso Segundo Básico.....	25
Gráfica 4: Distribución de datos Índice de Intensidad de Acoso Segundo Básico.....	25
Gráfica 5: Distribución de datos Índice Global de Acoso Tercero Básico.....	26
Gráfica 6: Distribución de datos Índice de Intensidad de Acoso Tercero Básico.....	26
Gráfica 7: Medias por grado según momento de medida Índice Global de Acoso.....	40
Gráfica 8: Medias por grado según momento de medida Índice de Intensidad de Acoso.....	41
Gráfica 9: Medias por sexo según momento de medida Índice Global de Acoso.....	43
Gráfica 10: Medias por sexo según momento de medida Índice de Intensidad de Acoso.....	44

LISTADO DE FIGURAS

Figura 1: Ejemplo ítems Autotest Cisneros de Acoso Escolar.....	20
Figura 2: Gráfico de ANOVA: Índice Global de Acoso para momento de medida y sexo.....	32
Figura 3: Gráfico de ANOVA: Índice de Intensidad de Acoso para momento de medida y sexo	33
Figura 4: Gráfico de ANOVA: Índice Global de Acoso para momento de medida y grado.....	34
Figura 5: Gráfico de ANOVA: Índice de Intensidad de Acoso para momento de medida y grado.....	35
Figura 6: Gráfico de ANOVA: Índice Global de Acoso para momento de medida, grado y sexo femenino.....	36
Figura 7: Gráfico de ANOVA: Índice Global de Acoso para momento de medida, grado y sexo masculino.....	37
Figura 8: Gráfico de ANOVA: Índice de Intensidad de Acoso para momento de medida, grado y sexo femenino.....	38
Figura 9: Gráfico de ANOVA de Índice de Intensidad de Acoso para momento de medida, grado y sexo masculino.....	39

RESUMEN

Las instituciones educativas son un ambiente de aprendizaje y socialización, aunque estas también deben ser medios para la construcción de la identidad individual y colectiva, representando así un medio para alcanzar el desarrollo integral de cada estudiante. De esta forma se prepara a los estudiantes por medio de la configuración de un ambiente en el cual se crea una sociedad justa para generar un impacto a nivel social, evocando los valores sociales principales para la mejora de la sociedad. Por esto mismo, es necesario apostar por crear convivencia escolar dentro de las instituciones, promover las competencias y capacidades sociales, socioemocionales e interpersonales para alcanzar el desarrollo integral. El acoso escolar es una problemática que evita una plena convivencia escolar, creando un ambiente hostil, contraproducente y limitador del desarrollo en lo que respecta a las competencias sociales. En el mundo, el acoso escolar ha sido estudiado desde principios de los años 60's, sin embargo, en Guatemala continúa siendo escasamente estudiado, generando limitadas herramientas para su identificación, abordaje y prevención. Por esto mismo, esta investigación aporta nueva evidencia al campo de investigación del acoso escolar en Guatemala. Su objetivo principal fue explorar el efecto de una intervención para la convivencia escolar sobre los índices de acoso escolar en función del sexo y grado académico. La muestra de participantes fue de 67 estudiantes; 27 hombres y 40 mujeres entre 13 y 17 años de edad, distribuidos en los niveles educativos de primero, segundo y tercero básico. La evaluación se llevó a cabo con el instrumento Autotest Cisneros de Acoso Escolar (Piñuel y Oñate, 2005) utilizado en dos momentos de medida (marzo y agosto, 2017). Se obtuvieron resultados de los índices principales de la escala: Índice Global de Acoso e Índice de Intensidad de Acoso. Los resultados revelaron que no se comprueba un efecto principal debido al momento de medida, así como en función de la interacción entre sexo y grado. Sin embargo, sí se evidenció una diferencia significativa entre la percepción del acoso escolar y su intensidad entre primero y tercero básico en ambas escalas. Evidenciando que la percepción e intensidad del acoso escolar es mayor a inicios de la secundaria. Se observaron tendencias que indican que el sexo masculino reporta mayor intensidad en las conductas de acoso respecto al sexo femenino en tercero

básico, mientras que las mujeres reportaron mayores conductas de acoso en segundo básico respecto al sexo masculino. De esta forma se aporta información novedosa sobre el rol que implican las variables sexo y grado, en el fenómeno de la percepción e intensidad del acoso escolar, se ha puesto a prueba el efecto de una intervención psicoeducativa breve sobre las conductas del acoso escolar. Con la finalidad de continuar y profundizar en las investigaciones para intervenir de una manera efectiva y promover una cultura de prevención.

I. INTRODUCCIÓN

El acoso escolar, habitualmente denominado *bullying*, es una problemática que durante las últimas tres décadas adquirió mayor relevancia dentro del sistema escolar. El acoso escolar es un fenómeno reportado en todos los niveles académicos, estratos sociales, sin importar el sexo de las personas. Las investigaciones han centrado su atención en la dinámica de las relaciones interpersonales dentro del acoso escolar. Por otro lado, también se han estudiado las distintas modalidades empleadas en el acoso escolar (e.g., ciberacoso, acoso físico, verbal o psicológico). Como respuesta a este fenómeno, se han desarrollado e implementado distintos abordajes enfocados en habilidades como: inteligencia emocional, habilidades sociales, entre otros.

Esta investigación centró su atención en el acoso escolar y su intervención mediante un programa para la mejora de la convivencia escolar (CONVES, 2006). La convivencia escolar es un término positivo, que se entiende como un conjunto de normas para la calidad de las relaciones interpersonales, que se da por medio de un proceso de aprendizaje y es reforzado por el sistema de convenciones sociales. La convivencia escolar es aquello que se busca desarrollar dentro del ámbito académico con el objetivo de desarrollar capacidades, habilidades y estrategias que son mediadoras del acoso escolar. Por lo tanto, se tuvo como objetivo analizar el efecto de una intervención psicoeducativa, que busca desarrollar la convivencia escolar, sobre el acoso escolar en la población de estudiantes de Primero a Tercero Básico.

Con los resultados obtenidos se espera aportar al ámbito de la psicología educativa y la psicología social, buscando identificar y aplicar intervenciones efectivas, adecuadas y adaptadas hacia la población específica con base a las características del fenómeno y el objetivo para la reducción del acoso escolar.

II. ANTECEDENTES

A. Antecedentes conceptuales

1. Convivencia escolar

En la década de los 90's, Delors (1996: 91-103) estableció cuatro pilares de aprendizaje fundamentales en la vida de los individuos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a hacer. Aprender a conocer no se centra en la adquisición de conocimientos específicos, sino al dominio de los instrumentos del saber, ya que el proceso del aprendizaje está presente en toda actividad humana durante toda etapa del desarrollo. Aprender a hacer, a diferencia de aprender a conocer, se refiere más a la forma profesional, poner en práctica sus conocimientos y a adaptarse a la cambiante sociedad y el mercado laboral. Aprender a ser implica que la educación debe contribuir al desarrollo integral y global del individuo, de formar un pensamiento autónomo, crítico, con juicio propio y capacidad de adaptación. Por último, el aprender a vivir juntos plantea una educación que permita evitar los conflictos y solucionarlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás, construyendo un ambiente de igualdad, con objetivos y proyectos comunes, promoviendo la cooperación. A este cuarto se le denomina convivencia escolar. (Delors, 1996: 91-103)

La convivencia es definida por Ortega (2006:8) como el reconocimiento que otros comparten por ser miembros pertenecientes a un mismo escenario o actividad, en este caso siendo el ámbito escolar, que deben compartir un sistema de convenciones y normas para construir una vida conjunta que sea agradable para todos sus actores. Del Rey y Ortega (2009: 161) indican que la convivencia implica una connotación positiva, ya que busca un bien común con estrategias de resolución de problemas efectivas, busca ser justa y se relaciona a los principios básicos de la dignidad humana.

Adicionalmente Félix (2007: 98) afirma que la convivencia escolar es un intento de equilibrio entre lo individual y lo colectivo, y que requiere del trabajo de todas las personas involucradas en la comunidad educativa y que busquen el bien común. Esto implica que todos los actores: cuerpo docente, estudiantes, padres de familia, directivos y demás

personal de la institución académica, están involucrados y, por lo tanto, mantienen un efecto dentro de la convivencia escolar.

Además de ser un ambiente de aprendizaje y socialización, Ortega (2006: 9) refiere que las escuelas son uno de los lugares en que se construye la identidad; para Ortega, la identidad está en constante cambio y construcción, las escuelas que promueven la cultura de la convivencia escolar, donde el estudiante aprende a dialogar, a explorar y a construirse sin miedo a equivocarse, es el ambiente ideal que promueve la construcción de la identidad. Para Ortega la identidad se construye a lo largo de la vida, transformándose, implicando una libertad de elección, lo cual requiere un espacio para su exploración y así evitar generar inseguridad y ansiedad. Para esto, es necesario que la escuela tenga como una prioridad promover y crear espacios de discusión, dialogo y reflexión para reconocer diferencias y alcanzar acuerdos o consensos (Rodríguez y Vaca, 2010: 180).

Para el autor Ianni (2003), la convivencia escolar se va desarrollando por medio de un proceso de aprendizaje a través de la experiencia. Dentro de este proceso, primero es necesario reconocer la convivencia escolar como necesaria para poder realizar cambios de conducta que permitan adaptaciones al entorno personal y social de cada uno de los miembros dentro del ámbito escolar. Al igual que cualquier otro proceso, este conlleva pasos a seguir como: interactuar, interrelacionarse, participar, dialogar, discutir, disentir, acordar, asumir responsabilidades, compartir propuestas y reflexionar. El aprendizaje de la convivencia genera un impacto a nivel social, permitiendo una configuración de una sociedad justa, solidaria, pacífica y democrática. Al incluir en el ámbito escolar estos espacios de discusión, participación, respeto hacia el acordar o discernir, contribuye a la construcción de una sociedad más incluyente (Aznar, Cáceres e Hinojo, 2007: 164). Por lo tanto, el concepto de convivencia escolar también asume el desarrollo integral de cada uno de los estudiantes, la educación debe incluir y promover competencias sociales, habilidades socioemocionales e interpersonales para que estos puedan sustentar comportamientos autorregulados y así conseguir interrelaciones sociales con éxito (Trianes y García, 2002: 180).

En Latinoamérica, las investigaciones y prácticas de convivencia escolar son escasas (Carbajal, 2012: 20). Por ejemplo en Colombia, el programa “Aulas en Paz” se centra en la construcción de una convivencia por medio del desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes para disminuir los niveles de agresión y prevenir el acoso escolar (Chaux, 2009, 84-93); mientras en tres escuelas primarias en México, Venezuela y Costa Rica se ha implementado una convivencia sostenida por la Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe (INNOVEMOS) de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (Hirnas y Eroles, 2008: 7-8) . El programa “Abriendo Espacios: educación y cultura para la paz” promueve la inclusión, resolución de conflictos y la convivencia en las escuelas de Brasil por medio de la promoción de actividades extracurriculares y la integración social con la comunidad (Gomez, 2008: 11).

Dussel (2005, 1109- 1121) realizó un análisis de veinte reglamentos de convivencia en escuelas públicas de secundaria de Argentina que han sido concebidos de forma individual por cada uno de las instituciones por medio de un consejo de convivencia formados por estudiantes, personal educativo, padres de familia, entre otros, para observar cómo se concibe la vida común, el consenso y el conflicto en las escuelas. Dentro de los resultados se observó que en los reglamentos las responsabilidades iban dirigidas hacia los estudiantes y no hacia los profesores. Solamente cuatro de las 20 escuelas mencionan algún tipo de responsabilidades u obligaciones directamente de los adultos. De igual forma las sanciones a las transgresiones al reglamento solo aplica para los estudiantes. Algunas plantean un sistema de créditos que supone perder puntos por transgresiones, cada transgresión teniendo un valor propio. El objetivo de este sistema es que el estudiante tenga la capacidad de evaluar y calcular costos y beneficios frente a sus conductas. Contrario al sistema anterior, otras escuelas plantean un sistema que aumenta gradualmente las penalidades, en los cuales las sanciones menores consisten en talleres de autorreflexión frente a la convivencia escolar; asociando la reflexión sobre la convivencia como castigo. Se observó un acuerdo en las escuelas en que las transgresiones contra los símbolos patrios son las de mayor gravedad, aunque el patriotismo se ve en disminución. Por lo tanto, se observa que hay un intento por cambiar el lenguaje político-legal de los derechos y obligaciones por el discurso psicológico que plantea la importancia de estrategias de

resolución de problemas, sin embargo, aún se ve la mezcla entre estos dos, aunque no siempre respondan entre sí.

2. Acoso escolar

El acoso escolar, mejor conocido como *bullying*, ha cobrado cada vez mayor relevancia, siendo tema de investigación en los ámbitos privado y público. Aunque, como señala Olweus (1998: 32), el acoso escolar no es un fenómeno nuevo, hasta la década de los setenta iniciaron los esfuerzos por su estudio al reconocer la problemática que representaba. En los últimos años, se pasó de establecer una teoría sobre el fenómeno del acoso escolar a evaluar efectos y la efectividad de intervenciones que responden a diferentes modelos.

El psicólogo sueco Olweus (1998: 30) fue el primer teórico en definir el concepto de acoso escolar como un comportamiento prolongado de un insulto verbal, rechazo o aislamiento social, intimidación y agresividad física de un estudiante o un grupo de estudiantes hacia otros. El acoso escolar tiene un carácter repetitivo, sistemático e intencionalidad de causar daño o perjudicar a alguien. El estudiante expuesto al acoso escolar, la víctima, en cierto modo tiene dificultad para defenderse de quienes lo hostigan por el desequilibrio de poder. Por lo tanto, hablamos de aspectos que pueden definir el acoso escolar: intencionalidad, repetición, sistemático, persistencia, asimetría de poder y conductas de maltrato. Farrington (1993: 389) describe el acoso escolar como la opresión reiterada, tanto psicológica como física, hacia una persona con menos poder, por parte de otra persona con un poder mayor. Para Christie (2005: 725) es cualquier expresión oral o escrita, gesto, acto físico o cualquier otra forma que esté dirigida a causar angustia o dolor a uno o más estudiantes. Urrua (2017) define el acoso escolar como acciones físicas o psicológicas, con pretensión de hacer daño y repetidas en el tiempo, que se dirigen hacia un estudiante indefenso.

3. Dimensiones del acoso escolar

El acoso escolar se manifiesta de distintas formas, no hay una sola acción o conducta que sea única para definir el acoso. Olweus (1998: 23) señala que las conductas de persecución física y psicológica son características importantes del acoso escolar. El

acoso se entiende como una agresión directa e indirecta a la víctima, especificando que la indirecta es aquella con el objetivo de aislar socialmente, excluir deliberadamente de un grupo; mientras que el acoso directo comprende acciones relativamente abiertas a la víctima.

Rodríguez (2004: 78) describe tres fases en el acoso escolar. La primera fase consiste en insultos y apodos; en la segunda fase se observan agresiones sistemáticas con intención de provocar daño; por último, la tercera fase, es la consecuencia del acoso escolar que resulta en aislamiento. Así mismo, el acoso escolar puede ser emocional, social, sexista, sexual, por internet y psicológico. Sullivan (2005: 53), menciona que el acoso escolar puede ser físico o no físico y este puede incluir daños materiales. Además, puede presentarse de distintas formas (Ver Tabla 1).

Tabla 1

Formas de acoso escolar

Físico	Verbal	Psicológico	Social
Ejecutado con mayor frecuencia en la primaria que en secundaria. Tales como: Empujones, patadas, puñetazos, agresiones con objetos o hacia objetos de la víctima.	Mayor reconocimiento dentro de la bibliografía. Tales como: Insultos, apodos, menosprecio, resaltar constantemente un defecto físico o de acción.	Tienen por objetivo minar la autoestima, fomentar la inseguridad y temor. Tales como: desacreditaciones, sometimiento y menosprecio.	Pretenden aislar al individuo del grupo, hacer partícipes a los otros, generalmente considerado un acoso indirecto. Tales como: obstruir la participación, ignorarlo, aislarlo del grupo.

Nota: Elaboración propia a partir de Félix *et al.* (2008:99)

4. Roles del alumnado en el acoso escolar

El ámbito escolar está conformado por interrelaciones entre varios cuerpos: docente, alumnado, directivo, administrativo y padres. En este escenario, como descrito anteriormente, es donde se aprende a relacionarse, una convivencia adecuada permite el aprendizaje de las habilidades necesarias para que estas relaciones sean exitosas y cumplan con la necesidad de afiliación o sentido de pertenencia (Castro y Gaviria, 2006: 60).

El acoso escolar cuenta con varios actores: victimario, víctima y espectadores. Estos actores cumplen roles específicos en la dinámica del acoso escolar. Según Díaz-Aguado

(2006: 17), la desigualdad entre los roles del acosador y la víctima se debe en buena parte al apoyo que el grupo de observadores realiza ante las conductas violentas y de acoso, mientras que la víctima suele presentarse vulnerable e incapaz de defenderse por sí mismo.

a. Víctimas del acoso escolar

Rodríguez (2009: 53) resume a las víctimas con un perfil de menor fortaleza, agresivos, altos niveles de ansiedad e inseguridad, en general mostrando rasgos visibles que los agresores toman como burla. Villanueva *et al.* (2009: 284) agrega que las víctimas suelen presentar una red social reducida y limitada. Esto se observa en conductas de aislamiento social, habilidades sociales inadecuadas para establecer relaciones interpersonales, bajos niveles de autoestima y autoconciencia, así como una tendencia a manifestar emociones como tristeza e ira. Autores (e.g., Olweus, 1998; Nolasco, 2012) han establecido perfiles para describir el rol de las víctimas en el marco del acoso escolar (Ver Tabla 2).

Tabla 2

Cuadro comparativo entre tipos de víctimas según Olweus y Nolasco

Olweus	Nolasco
<p>Pasivas o sumisas: las "típicas": estudiantes ansiosos, inseguros, que suelen ser cautos, sensibles y tranquilos, con baja autoestima, opinión negativa de sí mismos, frecuentemente considerados como fracasados; generalmente no responden al ataque ni al insulto.</p>	<p>Pasivas: cuentan con apoyos entre los miembros de su grupo, se aíslan socialmente, carecen de habilidades sociales y de comunicación, poco asertivas, comportamiento sumiso e inseguro y baja autoestima.</p>
<p>Las "provocadoras": combinación entre ansiedad y reacción agresiva, suelen tener problemas de concentración, comportamiento que causa irritación y tensión a su alrededor, algunos pueden ser hiperactivos.</p>	<p>Activas: suelen ser discriminados o excluidos por sus compañeros, suelen presentar reacciones agresivas e impulsivas ante agresiones.</p>

Nota. Elaboración propia a partir de Olweus (1998: 47-52) y Nolasco (2012:41)

b. Agresores del acoso escolar

La agresión, conceptualizada desde una perspectiva constructivista, es cualquier forma de conducta deliberada que pretende herir física o psicológicamente a alguien. La violencia es una forma especial de la agresión, esto implica que no todo comportamiento

agresivo es violento. Se entiende por violencia el uso de mecanismos habituales de agresión, con la intención de controlar al otro y que suponen el ejercicio de alguna clase de poder, es decir, la violencia supone una relación de desigualdad entre el agresor y la víctima. (García, 2008: 364). Por lo tanto, el agresor es aquel que utiliza conductas agresivas y violentas, físicas o psicológicas, directas o indirectas, con la intención de hacer daño a otro, ejerciendo un control ilegítimo sobre su par.

Salmivalli (1993) describe tres tipos de agresores diferenciados por los roles que cumplen en las conductas de acoso (Ver Tabla 3).

Tabla 3

Tipos de agresores según Salmivalli

Agresores líderes	Agresores seguidores	Agresores reforzadores
Aquellos que inician las situaciones de acoso escolar entre iguales	Aquellos que no inician la agresión, pero se unen al líder o a quien lo inicie	Aquellos que participan en la agresión por medio del ánimo a los agresores

Nota. Elaboración propia a partir de Salmivalli (1999 citado en Nolasco, 2012: 41)

Por su parte, Olweus (1998: 52-54) identifica a los agresores con las siguientes características: se distinguen por sus conductas bélicas hacia sus compañeros y otras personas involucradas en el ámbito educativo. Suelen ser impulsivos, presentan necesidad de dominar, ansiosos e inseguros. De igual forma Rodríguez (2009: 53) identifica un temperamento agresivo e impulsivo, pocas habilidades sociales como empatía y control de las emociones. También puede que los agresores se presenten con mayor intensidad física y de forma grupal, esto implica que se puede observar varios roles en los grupos en que suelen presentarse para realizar las conductas de acoso.

c. Espectadores del acoso escolar

Según Rodríguez (2009: 54) el acoso escolar no es un fenómeno que solamente sea reconocido por el agresor y la víctima, en otras palabras, el alumnado conoce la existencia de estos malos tratos entre compañeros y saben quiénes son los agresores y las víctimas. En ocasiones se presenta una inhibición en la ayuda por parte de los estudiantes que presencian estos malos tratos, fomentando la participación de los observadores en el maltrato. Los espectadores, al presentar pasividad ante las agresiones, podrían reforzar el

papel de los que llevan a cabo las agresiones y de los que los animan (Díaz-Aguado, 2005: 552; Olweus, 1998: 53).

Nolasco (2012: 42) menciona que hay distintos tipos de espectadores: aquellos que conocen la situación y pueden optar por un rol de defensor o espectador que no se involucra, o aquellos que no conocen la situación. El sexo femenino tiene mayor posibilidad de adoptar un rol de espectador defensor que los del sexo masculino (Haynie, *et al.* 2001: 45).

Díaz-Aguado (2005: 552) sostiene que el rol de espectador es de máxima importancia para la intervención y prevención del acoso escolar. Esto se debe al perfil de la víctima al ser aislada, impopular, introvertido, entre otros. El contar con una red de apoyo, en este caso amigos, puede prevenir el inicio de la victimización. De esta forma, el rol del espectador es fundamental ya que dependiendo del rol que adopta este, puede reforzar la conducta al permitir que continúe o puede detener las conductas al defender, denunciar o asociarse para crear una red de apoyo.

5. Prevalencia del acoso escolar

UNICEF (2015: 34) reveló por medio de un estudio realizado en Ecuador, con una muestra de 5511 estudiantes de octavo a décimo año de educación básica y de primero a tercero de bachillerato, que no existían diferencias significativas respecto a la incidencia e involucramiento en el acoso escolar por sexo a nivel nacional. Sin embargo, sí se presentó una mayor vulnerabilidad en la población femenina de experimentar acoso escolar en forma de rumores, robos o violencia hacia objetos de su pertenencia y ciberacoso¹. Los hombres presentaron un mayor porcentaje de involucramiento en acoso escolar de tipo físico. Los insultos y apodosos ofensivos fueron comportamientos frecuentes tanto en hombres como mujeres.

Así mismo, Card *et al.* (2008: 1192-1195) realizaron un meta-análisis a partir de 148 estudios que buscaban las diferencias en la expresión de la agresión en función sexo. Sus resultados revelaron que existían diferencias entre hombres y mujeres, siendo estos más propensos a las agresiones de forma directa.

¹ Ciberacoso, también denominado acoso virtual, es el uso de medios de comunicación virtual como internet, teléfono móvil, redes sociales, entre otros para acosar a una persona o grupo de personas por medio de ataques personales, humillación, exclusión social, divulgación de información confidencial o falsa, agresiones verbales, entre otras modalidades.

En Chile la prevalencia por roles se distribuye de la siguiente manera: de agresores 10.2%, víctimas 12% y víctima/ agresor de 12%. Más de la mitad de los docentes y un tercio de los estudiantes de Chile perciben que las agresiones son recurrentes en el aula (Arroyave,2012: 119).

En Canadá se reconoce el acoso escolar como un problema relevante, específicamente a nivel primario. Los resultados de varios estudios revelan que casi una tercera parte de los estudiantes 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 et al, 2010: 21).

Investigaciones en España reportan que el acoso escolar está presente en una cuarta parte de la población estudiantil (Casals Cervós, 2006: 45). Según reporta Oñate y Piñuel (2005: 8), en 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.

Por otro lado, estudios realizados en Ciudad de Cali, Colombia, demuestran que el 46% de los estudiantes refirió haber sido agresores y otro 43% reportó haber sido víctima (Arroyave, 2012: 119). En México el 25% de los estudiantes ha sufrido violencia en las escuelas (Joffre-Velázquez et al, 2011: 193).

Desde los inicios de la investigación del acoso escolar, las investigaciones realizadas concluyen que hay una mayor implicación masculina en el comportamiento agresivo (Crick y Dodge, 1994: 94; Casals Cervós, 2006: 47; Oñate y Piñuel, 2005:8). Desde los aportes de Olweus (1998:63) hasta la actualidad, se ha reportado mayor participación masculina en las conductas de maltrato, independientemente del rol (v.gr., víctima-agresor). Díaz-Aguado (2004: 553) concluye que las mujeres declaran en mayor número que los hombres ser víctimas de exclusión social. Sandroglio *et al.* (2002: 14) sostiene en sus resultados que las mujeres utilizan más mecanismos relacionales (v.gr., exclusión y humillación y asilamiento social) acoso escolar que los hombres. Wang, *et al.* (2009: 373) sostiene que los hombres se ven más involucrados en acoso físico y verbal, mientras las mujeres sostienen un acoso relacional. Los hombres reciben más abuso físico e intimidación, mientras que el acoso en las niñas se da de forma verbal (Oñate & Piñuel,

2005: 15). Asimismo, Joffre-Velázquez *et al.* (2011: 197) identifica que las formas de acoso más frecuentes entre compañeros son los insultos y los apodos, y con menor frecuencia las humillaciones.

El estudio CISNEROS X (Oñate y Piñuel, 2007), realizado con una muestra de 24,990 estudiantes de 14 comunidades autónomas españolas (7- 17 años) estableció dentro de sus resultados que la tasa de acoso escolar mantiene un mayor porcentaje de incidencia en los hombres. En el mismo estudio, resaltó la forma de acoso físico con mayor incidencia en hombres, comparado con el acoso verbal. El acoso sufrido por las mujeres se caracteriza más por ser en forma de hostigamiento verbal, exclusión y bloqueo social.

De igual forma Olweus (1998: 64) sostiene que las conductas de acoso escolar son más frecuentes en los años de educación primaria (v.gr., 6-11 años). Sin embargo, autores como Cerezo (1998) y Estévez *et al.* (2008) han evidenciado que durante la educación secundaria (14 a 16 años) se intensifica la agresión escolar siendo está más conflictiva (Albaladejo, 2011: 48).

En Guatemala se han realizado diversas investigaciones (Reyes, 2007; Espinoza, 2006; Gálvez-Sobral, 2011) en el tema del acoso escolar. Según López, Bilbao y Rodríguez, (2011: 91) las investigaciones tienden a poner énfasis en las características individuales de agresores y víctimas. Sin embargo, son escasas las iniciativas educativas para realizar una intervención educativa específica.

Dentro de los resultados de las investigaciones nacionales destacan los resultados de las formas de acoso más frecuentes, con una muestra de 301 estudiantes de secundaria (12 a 19 años de edad). El estudio se realizó en tres instituciones educativas privadas en la Ciudad de Guatemala utilizando el Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre iguales. El 50.1% reportaba ejercer diferentes formas de maltrato, predominaba el de apodos y sobrenombres, luego el rechazar y aislar socialmente y, por último, la agresión física (Reyes 2007: 2-28).

Un estudio realizado en establecimientos públicos y privados en la Ciudad de Guatemala, con una muestra de 500 participantes en el grado de Primero Básico, buscando determinar la existencia de maltrato escolar en los establecimientos para evaluar la existencia de la relación entre el maltrato escolar y el rendimiento académico. Espinoza

(2006: 229) reporta que un 56% reportaba haber sido víctima de maltrato emocional y físico.

Sierra (2011: 1-26) realizó una investigación con el objetivo de identificar los tipos de acoso escolar que se presentan dentro de una población de estudiantes de primaria en el ámbito educativo privado en Guatemala. El estudio tuvo una muestra de 711 estudiantes (515 hombres y 196 mujeres) en los grados de primero a sexto primaria, utilizando el instrumento de Autotest Cisneros VII. Dentro de los resultados se reporta una diferencia en los niveles de acoso escolar reportado en los grados de primaria, siendo quinto y tercero primaria los que tuvieron medias más altas en el acoso social, mientras segundo y tercero primaria con acoso físico.

Gálvez-Sobral (2011: 1-16) realizó una investigación con el objetivo de estudiar la incidencia del acoso escolar en Guatemala, con una muestra de 18,780 estudiantes, entre las edades de 11 a 14. Utilizó la escala Bullying-GT de la DIGEDUCA. Obtuvo resultados que reflejaban que en el área urbana un 27.60% se identificaban como víctimas. Los hombres de 14 años fueron los que presentaron el mayor porcentaje de reportes de acoso escolar. La agresión verbal fue la más común y la menos reportada fue la de amenazas. El investigador concluyó que las diferencias por sexo son mínimas, aunque se observa una mayor incidencia en agresión física directa en los hombres.

En 2012, Gálvez-Sobral, Palala y Castellanos (2016: 15-25) hicieron un estudio para determinar la recurrencia del acoso escolar en estudiantes en los grados de tercero y sexto primaria, tercero básico y el último grado de diversificado. Dentro de los resultados observaron una tendencia a disminuir el número de estudiantes que se consideran víctimas; en tercero primaria se observó un 35.8%, en sexto primaria reportaba un 29.4%, tercero básico un 13.9% y graduandos un 6.3%. En cuestión de sexo, en los cuatro grados se observó la constante que los hombres reportaban más acoso escolar que las mujeres.

6. Legislación nacional en protección a los niños y adolescentes

En Guatemala existen leyes que protegen a la niñez y la adolescencia, cada una aportando a la protección y defensa de estas etapas. La Declaración de los Derechos del niño y niña dicta que: “El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier índole. Debe ser educado en espíritu de

comprensión, de tolerancia, de amistad entre los pueblos, de paz y fraternidad universal y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes”.

Por otro lado, la Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia (Decreto 27-2003) en sus secciones dicta que deben ser protegidos contra toda forma de descuido, abandono o violencia como tortura, tratos crueles o degradantes (Capítulo I, Sección III, Artículo 11) así como debe ser protegido el derecho al respeto de la inviolabilidad de su integridad física, psíquica, moral y espiritual de los niños y adolescentes (Artículo 15). Dentro de la misma ley, se contempla los derechos a la educación integral, la cual debe estar orientada a desarrollar la personalidad, civismo y urbanidad, promover el conocimiento y ejercicio de los derechos humanos, la importancia de vivir en una sociedad democrática con paz y libertad (Capítulo II, Sección II, Artículo 36). De igual forma, tanto el Estado, la familia y los adultos son responsables de guardar los derechos y promoverlos.

Además de las leyes ya mencionadas, se encuentra la Ley de Educación Nacional (Decreto 12-91) enlista las obligaciones de los educandos, la cual incluye el respeto a todos los miembros de su comunidad educativa (Artículo 34), así como es obligatorio para los educadores y directores a respetar y fomentar el respeto en la comunidad educativa, así como dar a conocer los derechos humanos y sus derechos como niños y adolescentes (Artículo 36). De igual forma es obligación del personal directivo que el proceso de enseñanza-aprendizaje se de en un marco de principios y fines de la educación, propiciando un ambiente que promueva y procure se realice de forma positiva (Artículo 37).

A pesar de tener tres leyes que protegen y promueven los derechos de los niños y adolescentes, es muy poco lo que se menciona explícitamente el manejo del acoso escolar entre pares. Aunque se dicta sobre el derecho a una educación integral, a la protección contra cualquier tipo de violencia o maltrato físico, psicológico, moral, entre otros, no hay leyes que dicten las consecuencias de promover o llevar a cabo maltrato o acoso escolar. Existen consecuencias, aunque solo para mayores de edad que lleven a cabo el maltrato. Por lo tanto, hay leyes y proyectos de promoción en la protección de los estudiantes, sin embargo, no se ha creado una sección o artículo que aborde el acoso escolar entre pares.

B. Antecedentes metodológicos

1. Investigaciones internacionales

Boman (2003: 71-77) condujo un estudio cuasi-experimental en Australia del Sur, con una muestra de 102 estudiantes, para examinar las diferencias de género en los componentes afectivo, cognitivo y conductual en la expresión del enojo. Dentro de los resultados se observó que los hombres son más propensos a desplegar mecanismos de afrontamiento destructivos como: abandono de los estudios, confortamiento agresivo, consumo de alcohol o drogas, entre otros. De igual forma, los hombres presentaban mayores niveles de hostilidad hacia la escuela.

En el estudio cuasi-experimental de Salmivalli *et al.* (1996: 11) se evaluó el acoso escolar como un proceso de grupo. Con una muestra de 573 estudiantes finlandeses, entre 12 y 13 años de edad, se evidenció un mayor porcentaje de hombres involucrados en roles de animadores o ayudantes del agresor mientras que las mujeres se encontraban más identificadas con el rol de defensoras.

Haynie *et al.* (2001:39) realizaron un estudio cuasi-experimental con el objetivo de observar la prevalencia del acoso escolar. Con una muestra de 4,263 estudiantes comprendidos entre los grados 7°, 8° y 9° en una institución en Maryland, reportaron resultados de la diferencia de género en el acoso y victimización. Los hombres reportaron con mayor frecuencia estar implicados en el acoso escolar a comparación de las mujeres. De igual forma, los hombres reportan mayor victimización que las mujeres. Por lo tanto, los hombres presentan mayor prevalencia en estar implicados tanto en el rol de acosadores como de víctimas.

Los resultados de las investigaciones se puede observar una consistencia en un mayor involucramiento del sexo masculino en el acoso escolar comparado al sexo femenino. Los hombres se reportan en mayor porcentaje tanto en llevar a cabo las conductas de acoso como ser víctimas de las mismas. Las mujeres, además de reportar una menor prevalencia en el acoso escolar, se reportaron con mayor porcentaje en el rol de defensoras.

III. MARCO METODOLÓGICO

A. Pregunta de investigación

¿Existe una disminución significativa en los índices de acoso escolar luego de una intervención psicoeducativa para la mejora de la convivencia escolar?

B. Objetivos

1. Objetivo general: Explorar el efecto de una intervención para la convivencia escolar sobre las variables de acoso escolar en función del sexo y grado académico.
2. Objetivos específicos:
 - Explorar los niveles de intensidad del acoso escolar en los participantes en función de sexo y grado académico.
 - Explorar la frecuencia del acoso escolar.
 - Comparar los niveles de acoso escolar antes y después de una intervención psicoeducativa para la mejora de la convivencia escolar en función de sexo y grado académico.

C. Hipótesis

Para este estudio se plantean las siguientes predicciones:

H₁: Los índices del acoso escolar difieren significativamente entre mujeres y hombres.

H₂: Los índices de acoso escolar en función del sexo disminuyen significativamente luego de la intervención psicoeducativa para la mejora de la convivencia escolar.

H₃: Los índices de intensidad del acoso escolar presentan diferencias significativas entre grados académicos.

H₄: Los índices del acoso escolar en función del grado académico disminuyen significativamente posterior a la intervención psicoeducativa para la convivencia escolar.

D. Diseño de investigación

Se utilizó un diseño cuasi-experimental para esta investigación con dos momentos de medida (marzo y agosto, 2017); no se contó con grupo control, así como la falta de aleatorización en la muestra. La naturaleza de los datos fue cuantitativa. Las variables dependientes fueron: Índice Global de Acoso e Índice de Intensidad de Acoso, mientras que la variable independiente fue: el programa de intervención para la mejora de la

convivencia escolar. Esta investigación se desarrolló de forma retrospectiva, debido a que los datos fueron recopilados durante la práctica educativa realizada en el año 2017.

E. Variables de investigación

Esta sección presenta las variables independientes, sociodemográficas y dependientes utilizadas durante la investigación.

Tabla 4
Variables de investigación

Nombre variable	Conceptual	Operativo
Momento de medida	Espacio temporal que denomina de forma específica para recolectar datos.	Marzo y agosto 2017
Sexo	Sexo biológico, masculino y femenino	
Edad	Cronológica, biológica	
Grado	Primer, segundo y tercero básico	
Índice global de acoso (pre y post intervención)	Índice global del acoso sufrido.	Cisneros: suma de los valores reportados de los ítems 1-50 dividido dentro del número 50
Intensidad de acoso (pre y post intervención)	Intensidad con la cual se manifiestan o se reportan las conductas de acoso, percepción de la continuidad.	Cisneros: el número de ítems que se puntúan con 3
Desprecio-ridiculización (pre y post intervención)	Acciones de acoso que buscan menospreciar a la persona por medio de comentarios y acciones que muestren desprecio.	Cisneros: ítems 2, 3, 6, 9, 19, 20, 26, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 44, 46 y 50
Coacción (pre y post intervención)	Agrupación de conductas que pretenden que la persona realice acciones contra su voluntad, pretenden ejercer un dominio y sometimiento total de su voluntad.	Cisneros: ítems 7, 8, 11, 12, 13, 14, 47 y 48
Restricción (pre y post intervención)	Agrupación de acciones que restringen al niño de interacción social, comunicación y de su voluntad.	Cisneros: ítems 1, 2, 4, 5 y 10
Agresiones (pre y post intervención)	Agrupación de conductas directas de agresión física y psicológicas.	Cisneros: ítems 15, 19, 23, 24, 28, 29 y 39
Intimidación-amenazas (pre y post intervención)	Agrupación de conductas que pretenden amilanar, amedrentar, apocar o consumir emocionalmente al niño por medio de acciones intimidatorias y amenazas.	Cisneros: ítems 28, 29, 39, 40, 41, 42, 43, 47, 48 y 49
Exclusión-bloqueo social (pre y post intervención)	Agrupación de acciones de acoso que tienen el objetivo de bloquear socialmente al niño, aislarlo socialmente, marginarlo de forma impositora.	Cisneros: ítems 10, 17, 18, 21, 22, 31, 38, 41 y 45
Hostigamiento verbal (pre y post intervención)	Agrupación de acciones que consisten en hostigamiento y acoso psicológico verbal que manifiestan desprecio, falta de respeto y de consideración por la dignidad de la víctima.	Cisneros: ítems 3, 6, 17, 19, 20, 24, 25, 26, 27, 30, 37 y 38
Robo (pre y post intervención)	Agrupación de acciones en las cuales privan o quitan al niño sus pertenencias.	Cisneros: ítems 13, 14, 15 y 16

Nota. Elaboración propia a partir de Prueba de Autotest Cisneros de Acoso Escolar (Piñuel y Oñate, 2005)

F. Descripción de participantes

La población a medir fueron estudiantes de básicos del Colegio Nuestra Señora de Guadalupe. En primero básico había 39 estudiantes inscritos, de los cuales solamente 30 obtuvieron de sus encargados para que sus datos fueran utilizados en el estudio. En segundo básico, con 35 estudiantes inscritos, participaron 22; tercero básico contaba con 28 estudiantes de los cuales se utilizaron los datos de 15 estudiantes. Por lo tanto, se utilizaron los datos del 77% de los estudiantes de primero, 63% de segundo y 54% de los estudiantes de tercero básico.

1. Criterios de inclusión:

- Estudiantes entre las edades de 13 a 17, de sexo femenino y masculino, estudiantes inscritos de primero a tercer grado básico en el Colegio Nuestra Señora de Guadalupe, Guatemala.

2. Criterios de exclusión:

- Estudiantes que no pertenezcan a los grados de primero a tercero básico.
- Estudiantes a los cuales sus padres no hayan dado su consentimiento para utilizar los datos para esta investigación.

G. Análisis estadístico

Con el fin de medir el efecto de una intervención psicoeducativa en la percepción del acoso escolar entre iguales, se evaluó durante dos momentos de medida los índices de acoso escolar. Para analizar los datos se utilizó el programa estadístico SPSS versión 22.

Primero se realizaron análisis de confiabilidad para cada una de las variables dependientes del instrumento: Cisneros de Acoso Escolar. Un segundo análisis evaluó la normalidad de los datos utilizando la prueba *Shapiro Wilk*. Un tercer análisis implicó un análisis de medidas repetidas ANOVA para evaluar el efecto principal en función de los momentos de medida en el *Índice Global de Acoso* e *Índice de Intensidad de Acoso* y contrastando las medias en función del sexo y grado.

H. Instrumento

Para la intervención psicoeducativa se utilizó el programa CONVES: Programa de prevención e intervención en la convivencia escolar creado por García y Vaca (2006). Este programa consta de un conjunto de 14 fichas aplicables en secundaria en las cuales se propone una serie de actividades en las que se busca desarrollar un clima de normalidad en la convivencia, compañerismo, integración en el grupo, empatía y resolución de problemas. Dentro de cada actividad se especifican los objetivos, tiempo y sugerencias para dialogar con estudiantes. Es aplicable desde segundo primaria hasta segundo bachillerato. Por medio del programa es posible evaluar y detectar en qué grupos está presente el acoso escolar y en qué espacios se da, mientras se interviene fomentando habilidades sociales básicas y modelando búsqueda de soluciones, diálogo, compañerismo y empatía. CONVES aborda el acoso escolar en distintas variaciones como son el maltrato habitual, verbal como amenazas, insultos, ridiculización y acoso factual que describe las agresiones físicas, robo y humillaciones.

Para evaluar los efectos de la intervención se utilizó el instrumento Cisneros de Acoso Escolar creada por Piñuel y Oñate (2005). Esta prueba consta de 50 ítems que objetivan y valoran 50 conductas de acoso escolar (alfa de Cronbach 0.9621; Oñate y Piñuel, 2005)). Evalúa 10 índices en 8 modalidades de acoso escolar: índice global de acoso, intensidad del acoso, desprecio-ridiculización, coacción, restricción, agresiones, intimidación-amenazas, exclusión-bloqueo social, hostigamiento verbal y robo. Su administración puede ser individual o colectiva y suele aplicarse en menos de 30 minutos.

Figura 1
Ejemplo ítems Autotest Cisneros de Acoso Escolar

14	Rompen mis cosas a propósito
15	Me esconden las cosas
16	Roban mis cosas
17	Les dicen a otros que no estén o que no hablen conmigo
18	Les prohíben a otros que jueguen conmigo
19	Me insultan
25	Me acusan de cosas que no he dicho o hecho
26	Me critican por todo lo que hago
27	Se ríen de mí cuando me equivoco
28	Me amenazan con pegarme

Figura 1: Ejemplos de ítems del Autotest de Acoso Escolar Cisneros (Piñuel y Oñate, 2005)

I. Procedimiento

La recolección de datos y la intervención se llevó a cabo como parte de las prácticas educativas en el año 2017. Para la intervención en secundaria se tuvo la participación de tres alumnas de la Licenciatura en Psicología de la Universidad del Valle de Guatemala.

El procedimiento se dividió en cinco fases, las cuales se describen a continuación:

La primera fase implicó la realización de los consentimientos informados como enviarlos a casa con los estudiantes para obtener el permiso de los padres para utilizar los datos para investigación. De igual forma, consistió en organizar los periodos a utilizar para intervenir junto al personal docente y administrativo. La segunda fase consistió en la aplicación del instrumento Autotest Cisneros (Piñuel y Oñate, 2005) y se creó la base de datos.

La tercera fase consistió en la implementación del programa CONVES, para cada uno de los grados participantes. Cada taller estuvo a cargo de un estudiante del último año de la Licenciatura de Psicología. Esto se realizó de esta forma para asegurar la participación de todos y su involucramiento en las actividades y desarrollo de los objetivos.

Después, en la cuarta fase, se realizó la post-evaluación con la Prueba de Autotest Cisneros para observar y monitorear cambios en la experimentación del acoso escolar. De igual forma que en la segunda fase, también se ingresaron los nuevos datos para

comparación. Por último, en la quinta fase, se contempló el análisis estadístico comparando los resultados de ambos tiempos de evaluación por sexo y grado y las variables del acoso escolar medido por el cuestionario.

J. Consideraciones éticas

Por tratarse de participantes menores de edad, se utilizó un consentimiento informado de parte de los padres de familia (Ver anexo a.), para autorizar la participación y uso de los datos obtenidos en los instrumentos de evaluación. El consentimiento consideró los tres principios universales de investigación con seres humanos (v.gr., beneficencia, justicia y respeto), garantizando también la confidencialidad de los datos de los participantes durante y después de todo el estudio.

K. Asesor del Trabajo de Graduación

El asesor de este estudio fue el PhD. Pablo Eduardo Barrientos, catedrático del Departamento de Psicología, de la Universidad del Valle de Guatemala.

IV. RESULTADOS

A. Confiabilidad y normalidad

El objetivo de este trabajo fue observar el efecto de una intervención psicoeducativa en la mejora de la convivencia escolar CONVES (García y Vaca, 2006) sobre los índices de acoso escolar evaluados por medio del Autotest Cisneros de Acoso Escolar (Piñuel y Oñate, 2005) en estudiantes de primero a tercero básico, con una muestra de 67 estudiantes en total.

La primera evaluación se llevó a cabo en el mes de marzo 2017, mientras la segunda evaluación en el mes de agosto 2017. A continuación, se presentan los resultados descriptivos e inferenciales para explorar el efecto de la intervención sobre las variables, en función del momento de medida, así como en función del sexo y el grado académico, para el *Índice Global de Acoso* y el *Índice de Intensidad de Acoso*.

Los primeros resultados muestran la confiabilidad obtenida en los índices del acoso escolar, seguido de los datos sociodemográficos y, por último, se presentan los análisis por medio de la prueba de ANOVAS para la comparación por medio de sexo y grado entre los dos momentos de medida.

El *Alfa de Cronbach* en los índices de la prueba Autotest Cisneros de Acoso Escolar (Piñuel y Oñate, 2005) fueron de 0.82 y 0.32 para el Índice Global de Acoso y el Índice de Intensidad de Acoso, respectivamente. La normalidad se evaluó utilizando el estadístico, *Shapiro Wilk* con una significancia de $p < .05$

Utilizando los índices del Autotest Cisneros de Acoso Escolar se constató que el Índice Global sí cumplió con un valor estadístico significativo bueno ($\alpha > .5$) al igual que el Índice de Desprecio-Ridiculización. Cumpliendo con el supuesto de confiabilidad para cada escala (Ver Tabla 5). Presentando datos que permiten conocer la confiabilidad de constructo para los índices de la prueba. Sin embargo, el Índice de Intensidad presenta un valor estadístico no aceptable ($\alpha < .5$) así como el Índice de Coacción y el Índice de Robos. Los Índices de Intimidación-amenazas y de Hostigamiento Verbal presentan una aceptable, aunque los Índices de Exclusión-Bloqueo Social y Restricción es débil.

Tabla 5

Análisis de confiabilidad en Autotest Cisneros de Acoso Escolar

Índices	α
Índice Global de Acoso	.82
Índice de Intensidad de Acoso	.32
Índice de Desprecio-Ridiculización	.82
Índice de Coacción	.44
Índice de Restricción	.53
Índice de Agresiones	.64
Índice de Intimidación-amenazas	.70
Índice de Exclusión-Bloqueo Social	.58
Índice de Hostigamiento Verbal	.76
Índice de Robos	.32

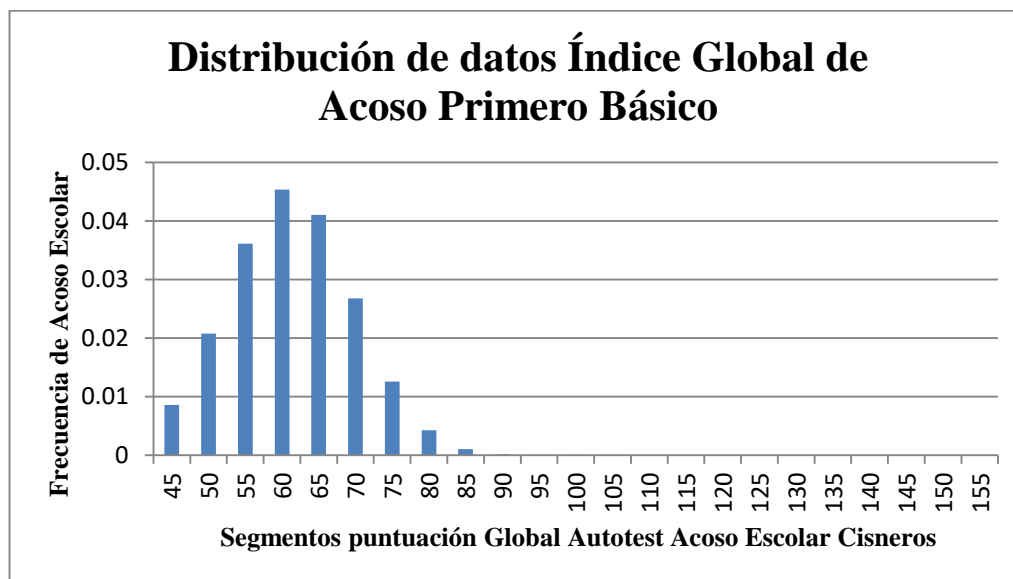
Nota: utilizando una n de 67 estudiantes, α = Alfa de Crombach.

(Piñuel y Oñate, 2005)

La normalidad de los datos dentro de Primero Básico (Ver gráficas 1 y 2) revelaron que no se cumplió con el supuesto de normalidad. Las significancias se observan menores del supuesto establecido (Índice Global de Acoso $W = .00$, Índice de Intensidad de Acoso $W = .00$). Obteniendo una distribución no normal entre los datos.

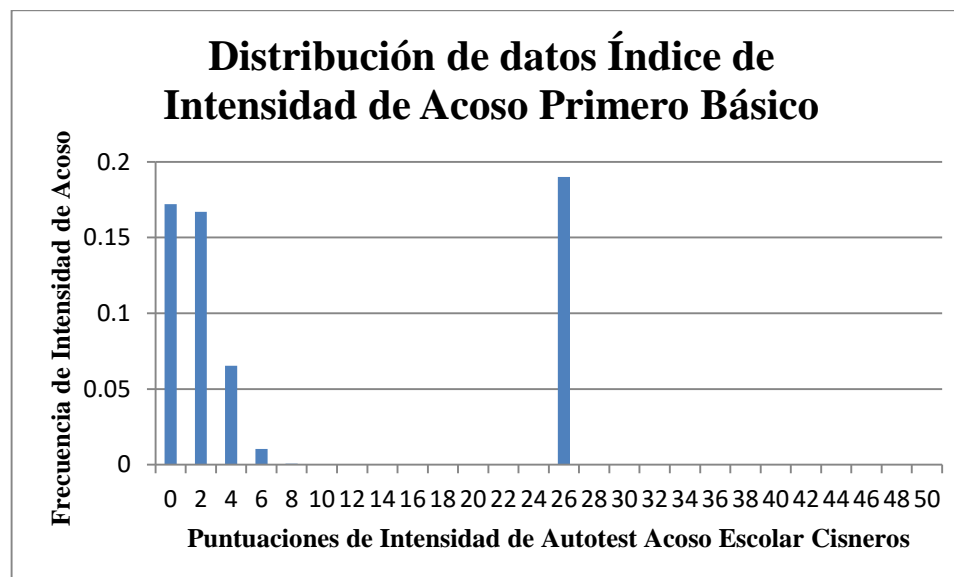
Gráfica 1

Distribución de datos Índice Global de Acoso Primero Básico



Gráfica 2

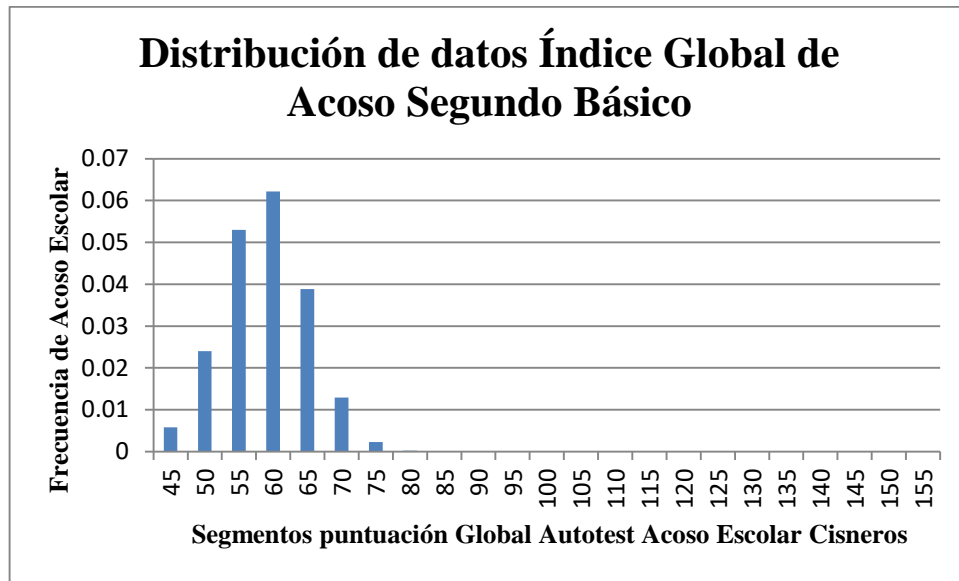
Distribución de datos Índice de Intensidad de Acoso Primero Básico



Dentro del Segundo Básico (Ver gráficas 3 y 4) se observó una distribución normal ($W = .06$) en el *Índice Global de Acoso*. Sin embargo, el *Índice de intensidad de Acoso* presenta un nivel de significancia fuera de lo esperado ($W = .00$), dado que no cumplió con el supuesto de la normalidad. Presentándose una distribución no normal para los datos esperados de la muestra.

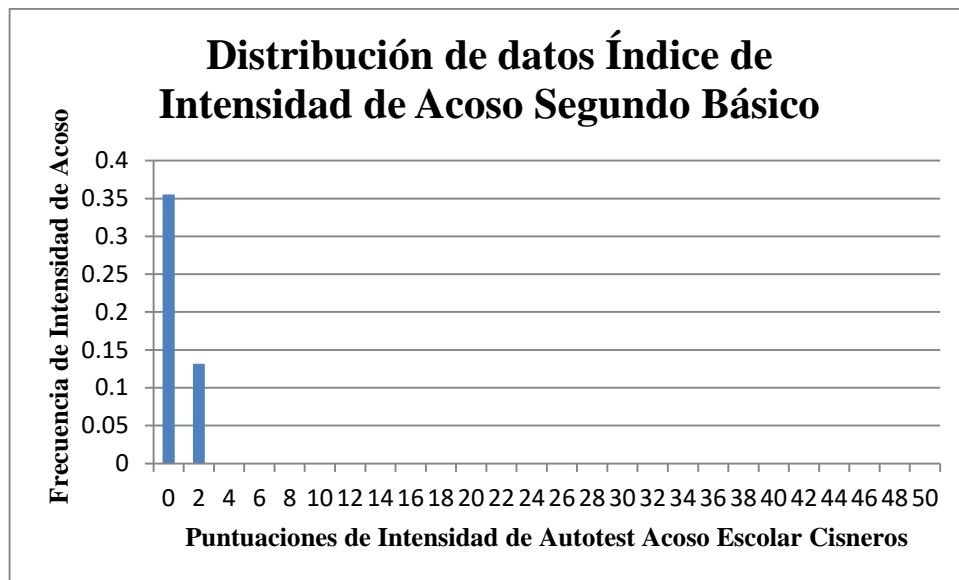
Gráfica 3

Distribución de datos Índice Global de Acoso Segundo Básico



Gráfica 4

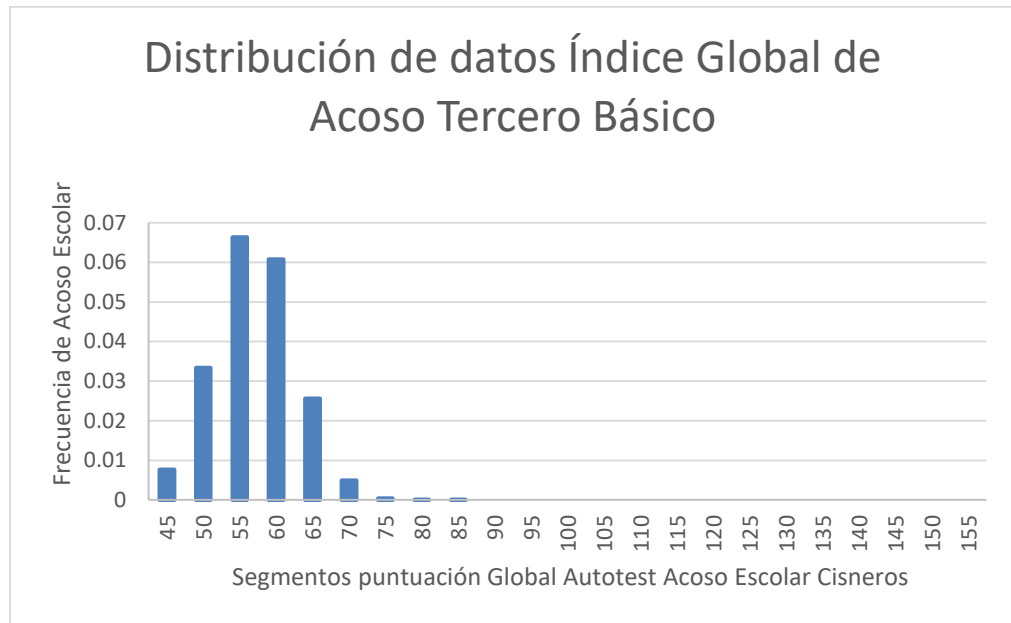
Distribución de datos Índice de Intensidad de Acoso Segundo Básico



La normalidad en el Tercero Básico (Ver gráficas 5 y 6) no cumplió con el supuesto de normalidad para los *Índices Global de Acoso* ($W = .03$) e *Índice de Intensidad de Acoso* ($W = .00$). Presentando una distribución fuera de lo normal en el grupo. Presentando la posibilidad de datos atípicos dentro de los resultados de la muestra.

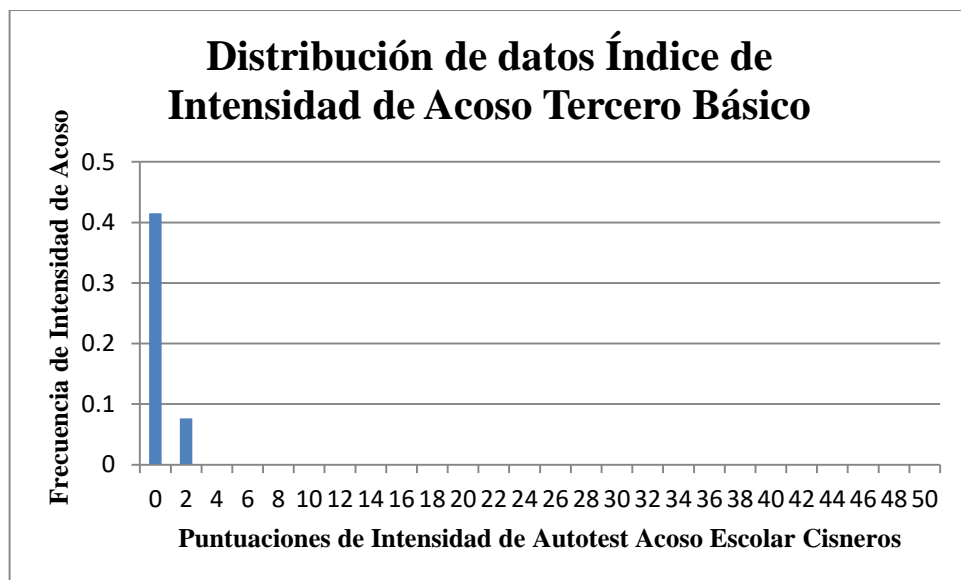
Gráfica 5

Distribución de datos Índice Global de Acoso Tercero Básico



Gráfica 6

Distribución de datos Índice Intensidad de Acoso Tercero Básico



B. Descripción sociodemográfica de la muestra

Las variables sociodemográficas describen la muestra utilizada para la investigación (Ver Tabla 6). En Primero Básico se contó con una muestra de 30 estudiantes

(14 hombres y 16 mujeres, $_{\text{edad}}M = 13.67$, $LI = 13$ y $LS = 15$). Para Segundo Básico se presentó una muestra de 22 estudiantes (7 hombres y 15 mujeres, $_{\text{edad}}M = 14.68$, $LI = 14$ y $LS = 16$). Por último, en Tercero Básico se contó con una muestra de 15 estudiantes (6 hombres y 9 mujeres, $_{\text{edad}}M = 16$, $LI = 15$ y $LS = 17$).

Tabla 6

Descripción datos sociodemográficos: Secundaria

Grado	N	Masculino	Femenino	\bar{X}	<i>DE</i>	<i>LI</i>	<i>LS</i>
1° Básico	30	14	16	13.67	0.66	13	15
2° Básico	22	7	15	14.68	0.57	14	16
3° Básico	15	6	9	16	0.65	15	17
Totales	67	27	40	-	-	-	-

Nota: N= Muestra medida, \bar{X} = Media de edad, DE= Desviación estándar, LI= Límite inferior, LS= Límite superior. Información descriptiva de la población utilizada dentro de la investigación en los momentos de medida uno realizado en marzo y dos realizado en agosto del 2017.

C. Covarianzas

Utilizando la prueba de igualdad de varianzas de *Leven*, se comprobó el supuesto de covarianza entre las variables en el *Índice Global de Acoso* e *Índice de Intensidad de Acoso* evaluadas en los dos momentos de medida (marzo y mayo 2017). En los índices por grado (Ver Tabla 7), se presentó una $\sigma_{xy} > 0$, en el momento de medida uno. Dando a conocer como las varianzas dependientes son iguales dentro de los dos grupos. En el momento de medida dos, esto se ve diferenciado, con una $\sigma_{xy} < 0$, denotando dependencia dentro de las variables momento de medida y grado.

Tabla 7

Estadísticos descriptivos de covarianza entre momento de medida y grado

Índice	Mo	F	G₁	G₂	Sig
Índice Global de Acoso	1	1.33	2	64	0.27
	2	3.43	2	64	0.04
Índice de Intensidad de Acoso	1	0.97	2	64	0.38
	2	3.27	2	64	0.04

Nota: Mo= Momento de medida, F= Valor estadístico, G₁= Grados de libertad 1, G₂= Grados de libertad de error, Sig. = valor de significancia estadística.

Utilizando la covarianza de *Leven* creada por las variables sexo y momento de medida (Ver Tabla 8) se presentó una $\sigma_{xy} > 0$, demostrando como las varianzas dependientes son igual es para ambos grupos. Descartando alguna dependencia dentro de las variables es posible analizar el efecto de la intervención sobre los momentos de medida.

Tabla 8

Estadísticos descriptivos de covarianza entre momento de medida y sexo

Índice	Mo	F	G₁	G₂	Sig
Índice Global de Acoso	1	2.94	1	65	0.09
	2	0.03	1	65	0.87
Índice de Intensidad de Acoso	1	0.46	1	65	0.50
	2	1.46	1	65	0.23

Nota: Mo= Momento de medida, F= Valor estadístico, G₁= Grados de libertad 1, G₂= Grados de libertad de error, Sig. = valor de significancia estadística.

Utilizando la covarianza obtenida la prueba de igualdad de *Leven*, con las variables sexo y grado (Ver Tabla 9). Se encontró que una $\sigma_{xy} > 0$, dando a conocer que las variables del *Índice Global de Acoso e Índice de Intensidad de Acoso* no muestran una dependencia directa.

Tabla 9

Estadísticos descriptivos de covarianza entre momento de medida, grado y sexo

Índice	Mo	F	Gl ₁	Gl ₂	Sig
Índice Global de Acoso	1	0.84	5	61	0.52
	2	1.66	5	61	0.15
Índice de Intensidad de Acoso	1	1.03	5	61	0.41
	2	2.75	5	61	0.03

Nota: Mo= Momento de medida, F= Valor estadístico, Gl₁= Grados de libertad 1, Gl₂= Grados de libertad de error, Sig. = valor de significancia estadística.

D. Datos descriptivos de la prueba Autotest Cisneros

Los datos descriptivos se presentan por cada momento de medida para los *Índices Global de Acoso* y el *Índice de Intensidad de Acoso* por grado. Para Primero Básico se observa un aumento en la media en el momento dos, al ser comparado con el momento de medida uno. La \bar{X} se encuentra más cercana al LI que al LS. Lo mismo ocurre en el momento de medida dos. Sin embargo, se observa mayor diferencia entre el LI y LS en el segundo momento de medida respecto al momento de medida uno (Ver Tabla 10).

Tabla 10

Estadísticos Descriptivos de Autotest Cisneros: Primero Básico, momento de medida uno y dos

Grado	Índice	N	Mo	\bar{X}	DE	LI	LS
Primero	Índice Global de Acoso	30	1	60.97	8.74	51	90
	Índice de Intensidad de Acoso	30	2	63.63	11.75	50	108
Básico	Índice Global de Acoso	30	1	0.93	2.09	0	11
	Índice de Intensidad de Acoso	30	2	1.27	2.81	0	13

Nota: N= Población Medida, Mo= Momento de medida (1= marzo y 2= agosto), \bar{X} = Media, DE= Desviación Estándar, LI= Límite inferior, LS= Límite superior.

En Segundo Básico se observó un descenso de 0.77 en la \bar{X} del momento de medida dos, comparado con el momento de media uno, en el *Índice Global de Acoso* y un descenso

de 0.05 en el *Índice de Intensidad de Acoso*. La diferencia entre los LI y LS son similares en ambos momentos de medida para el *Índice Global de Acoso* mientras que en el *Índice de Intensidad de Acoso* se observa un aumento de 3 – 5 puntos (Ver Tabla 11).

Tabla 11
Estadísticos Descriptivos de Autotest Cisneros: Segundo Básico, momento de medida uno y dos

Grado	Índice	N	Mo	\bar{X}	DE	LI	LS
Segundo	Índice Global de Acoso	22	1	58.77	6.29	50	69
		22	2	58.00	6.46	51	70
Básico	Índice de Intensidad de Acoso	22	1	0.59	0.91	0	3
		22	2	0.54	1.47	0	5

Nota: N= Población Medida, Mo= Momento de medida (1= marzo y 2= agosto), \bar{X} = Media, DE= Desviación Estándar, LI= Límite inferior, LS= Límite superior.

Tercero Básico muestra un descenso en las \bar{X} en ambos índices. En el *Índice Global de Acoso* el LS disminuye comparado con el del momento uno de medida; para el *Índice de Intensidad de Acoso* los LI y LS se mantienen (Ver Tabla 12).

Tabla 12
Estadísticos Descriptivos de Autotest Cisneros: Tercero Básico, momento de medida uno y dos

Grado	Índice	N	Mo	\bar{X}	DE	LI	LS
Tercero	Índice Global de Acoso	15	1	56.93	7.46	51	69
		15	2	55.73	4.63	51	65
Básico	Índice de Intensidad de Acoso	15	1	0.53	0.74	0	2
		15	2	0.20	0.56	0	2

Nota: N= Población Medida, Mo= Momento de medida (1= marzo y 2= agosto), \bar{X} = Media, DE= Desviación Estándar, LI= Límite inferior, LS= Límite superior.

Para el sexo femenino se observa un leve aumento en la \bar{X} , entre el momento de medida uno y dos, en el *Índice Global de Acoso*. Sin embargo, se observan límites más cercanos en el momento de medida dos respecto al primero. En el *Índice de Intensidad de*

Acoso se observa una leve disminución en la \bar{X} entre el momento de medida uno y dos (Ver Tabla 13).

Tabla 13

Estadísticos Descriptivos de Autotest Cisneros: Por sexo, momento de medida uno y dos

Sexo	Índice	N	Mo	\bar{X}	DE	LI	LS
Femenino	Índice Global de Acoso	40	1	58.33	7.11	51	90
		40	2	58.58	8.05	50	83
	Índice de Intensidad de Acoso	40	1	0.63	1.84	0	11
		40	2	0.60	1.65	0	8

Nota: N= Población Medida, Mo= Momento de medida (1= marzo y 2= agosto), \bar{X} = Media, DE= Desviación Estándar, LI= Límite inferior, LS= Límite superior.

El sexo masculino muestra aumentos en las \bar{X} tanto en el *Índice Global de Acoso* como el *Índice de Intensidad de Acoso*. De igual forma se observa que los LS aumentan, mientras que los LI se mantienen (Ver Tabla 14).

Tabla 14

Estadísticos Descriptivos de Autotest Cisneros: Por sexo, momento de medida uno y dos

Sexo	Índice	N	Mo	\bar{X}	DE	LI	LS
Masculino	Índice Global de Acoso	27	1	60.85	7.85	50	80
		27	2	62.15	11.11	51	108
	Índice de Intensidad de Acoso	27	1	0.89	0.93	0	3
		27	2	1.07	2.66	0	13

Nota: N= Población Medida, Mo= Momento de medida (1= marzo y 2= agosto), \bar{X} = Media, DE= Desviación Estándar, LI= Límite inferior, LS= Límite superior.

E. Análisis de medidas repetidas (ANOVA)

Los efectos debido a las variables se evaluaron por medio de la prueba estadística ANOVA por medio de *Lambda de Wilks* (λ). Las variables a evaluar fueron sexo, grado y momento de medida y la interacción entre éstas, con la finalidad de verificar los efectos del programa de intervención.

Al evaluar la variable de sexo sobre los momentos de medida uno y dos no se observaron efectos principales para el *Índice Global de Acoso*, $\lambda=.99$, $F(1,65)=.38$, $p=.54$, $\eta^2 = .006$ ²(Ver Figura 2).

Figura 2:

Gráfico de ANOVA: Índice Global de Acoso para momento de medida y sexo.

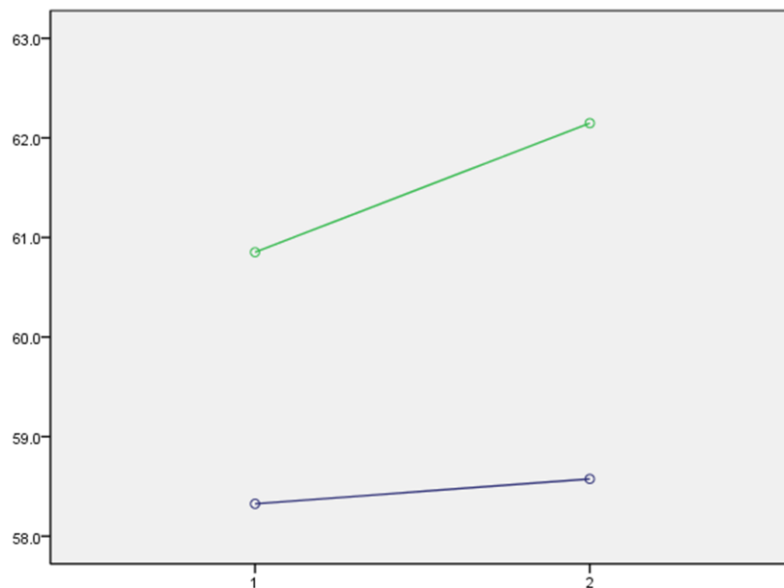


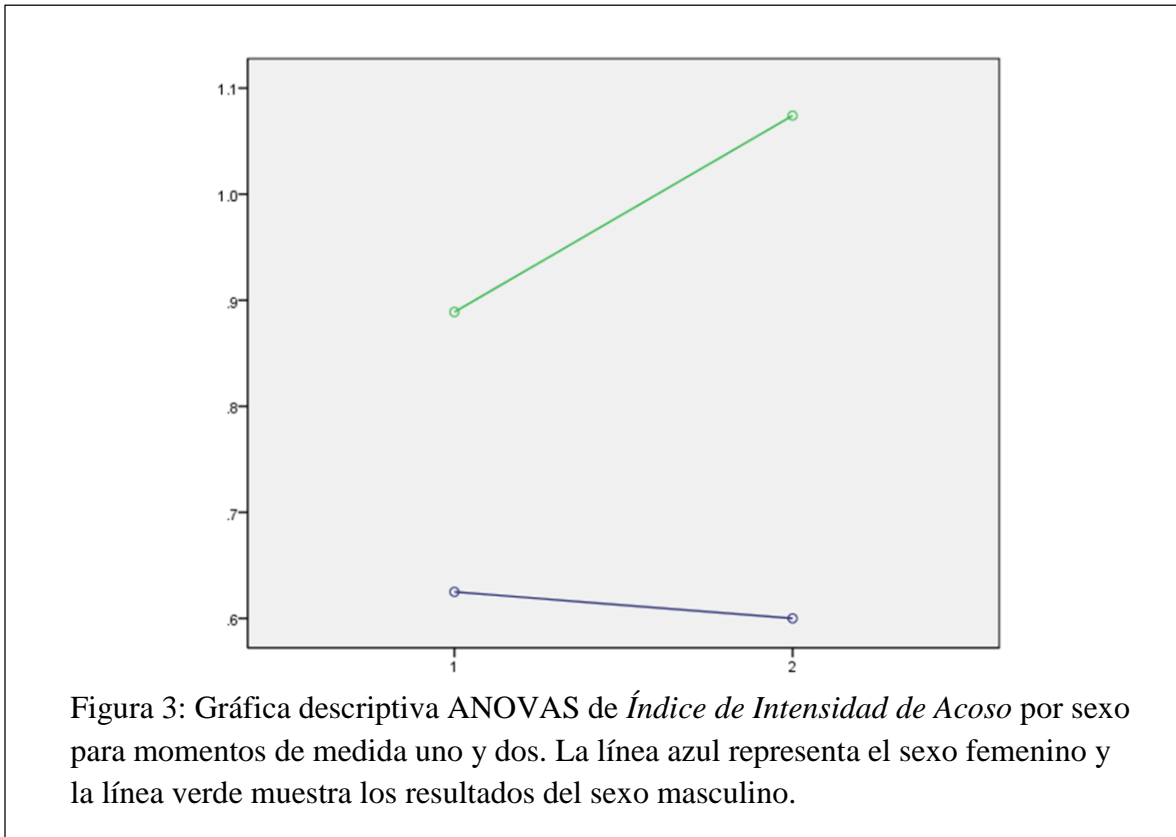
Figura 2: Gráfica descriptiva ANOVAS de *Índice Global de Acoso* por sexo para momentos de medida uno y dos. La línea azul representa el sexo femenino y la línea verde muestra los resultados del sexo masculino.

² Índice del tamaño del efecto utilizando Eta Cuadrado que indica el porcentaje de la variable independiente (momento de medida, grado o sexo) sobre la dependiente (acoso escolar). Cuando $\eta^2 > .05$ es considerado un efecto fuerte.

Para el *Índice de Intensidad de Acoso* no se obtuvo efectos principales por la variable sexo sobre los momentos de medida uno y dos, $\lambda=.99$, $F(1,65)=.24$, $p=.62$, $\eta^2 = .004$ (Ver Figura 3).

Figura 3:

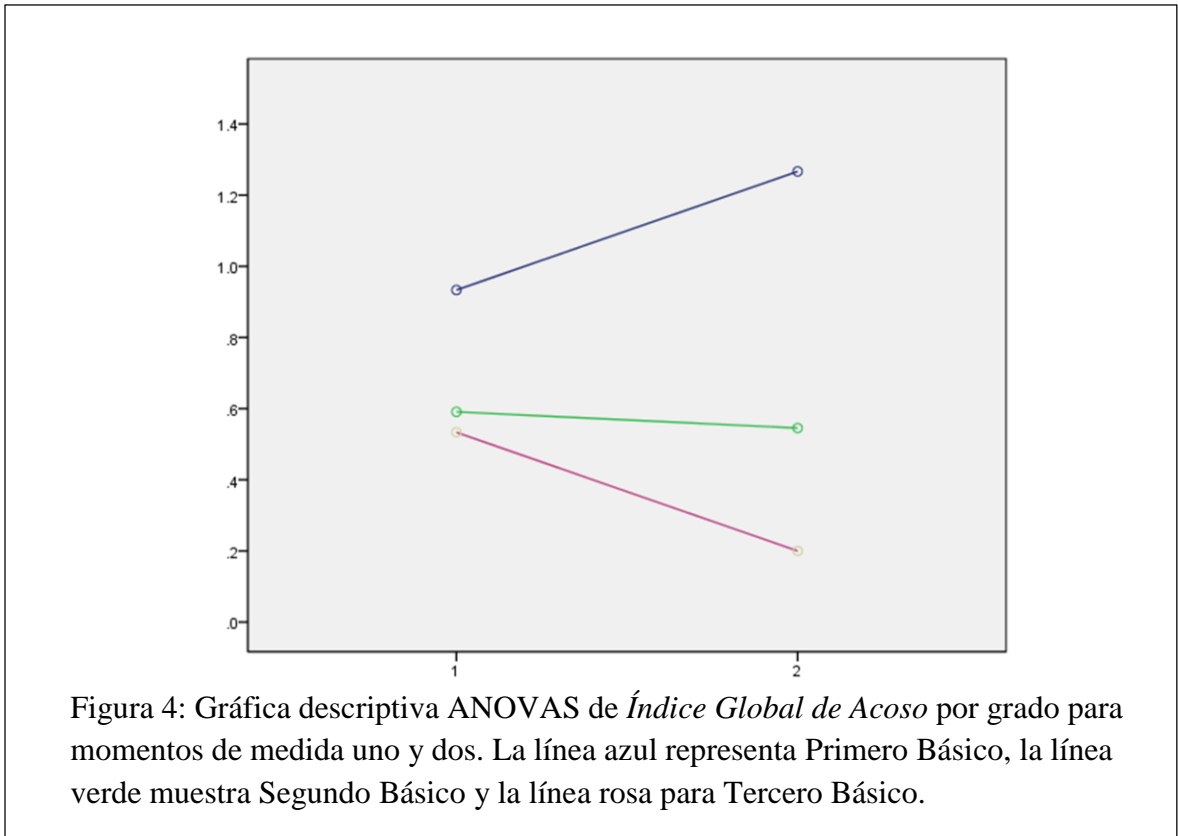
Gráfico de ANOVA: Índice de Intensidad de Acoso para momento de medida y sexo.



Para la variable de grado, en los momentos de medida uno y dos del *Índice Global de Acoso* no se observaron efectos principales, $\lambda=.92$, $F(2,64)=2.45$, $p=.09$, $\eta^2 = .07$ (Ver Figura 4).

Figura 4:

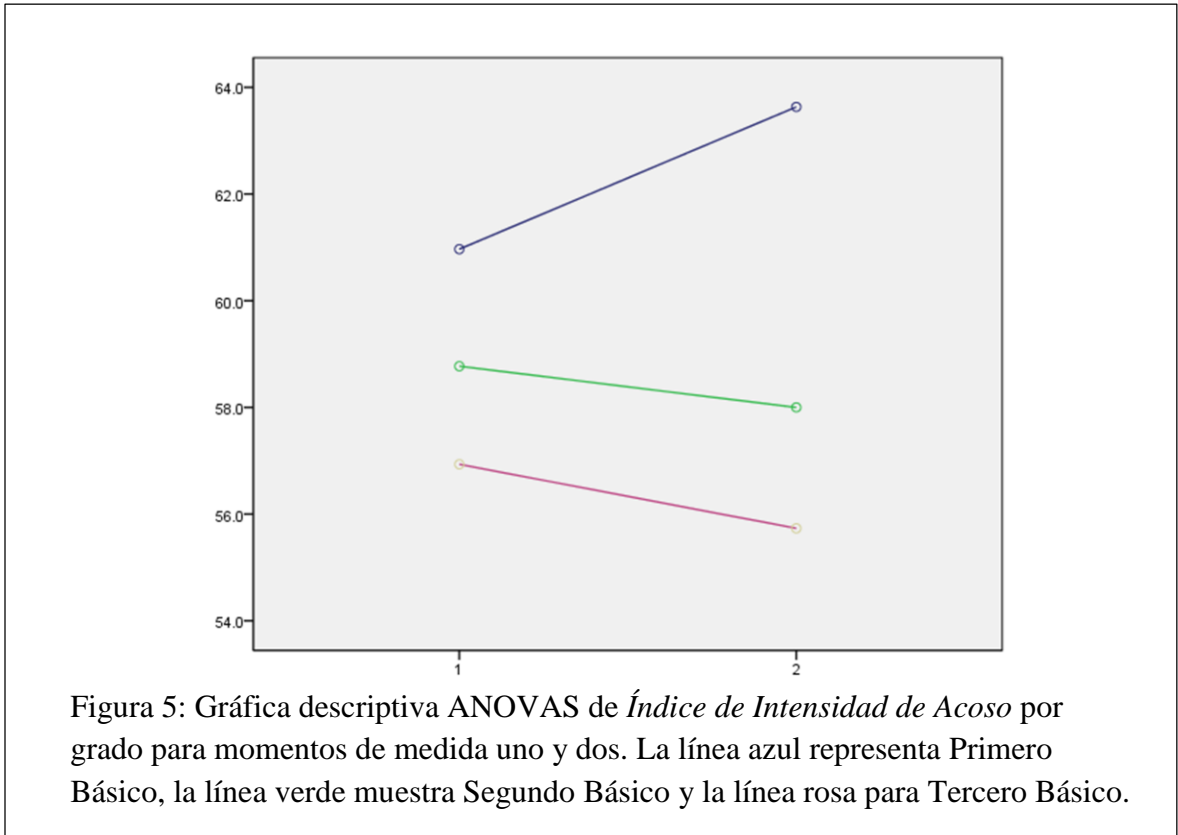
Gráfico de ANOVA: Índice Global de Acoso para momento de medida y grado.



Para el *Índice de Intensidad de Acoso* no se obtuvo efectos principales por la variable grado sobre los momentos de medida uno y dos, $\lambda=.98$, $F(2,64)=.82$, $p=.44$, $\eta^2 = .025$ (Ver Figura 5).

Figura 5:

Gráfico de ANOVA: Índice de Intensidad de Acoso para momento de medida y grado.



Para el *Índice Global de Acoso* con la interacción de las variables sexo y grado, no se observaron diferencias significativas que denoten una influencia determinante, $\lambda=.99$, $F(2,61)=.134$, $p=.875$, $\eta^2 = .004$ (Ver figuras 6 y 7).

Figura 6:

Gráfico de ANOVA: Índice Global de Acoso para momento de medida, grado y sexo femenino.

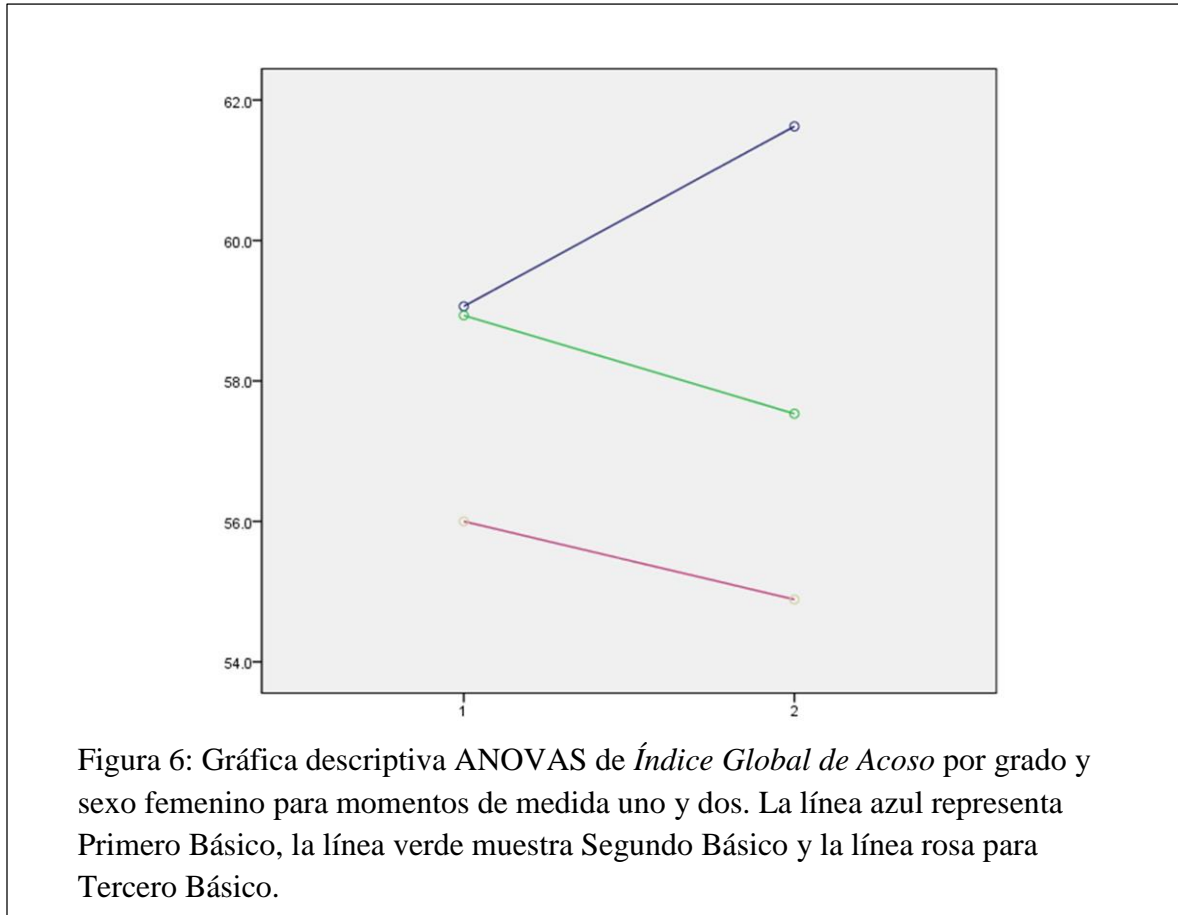
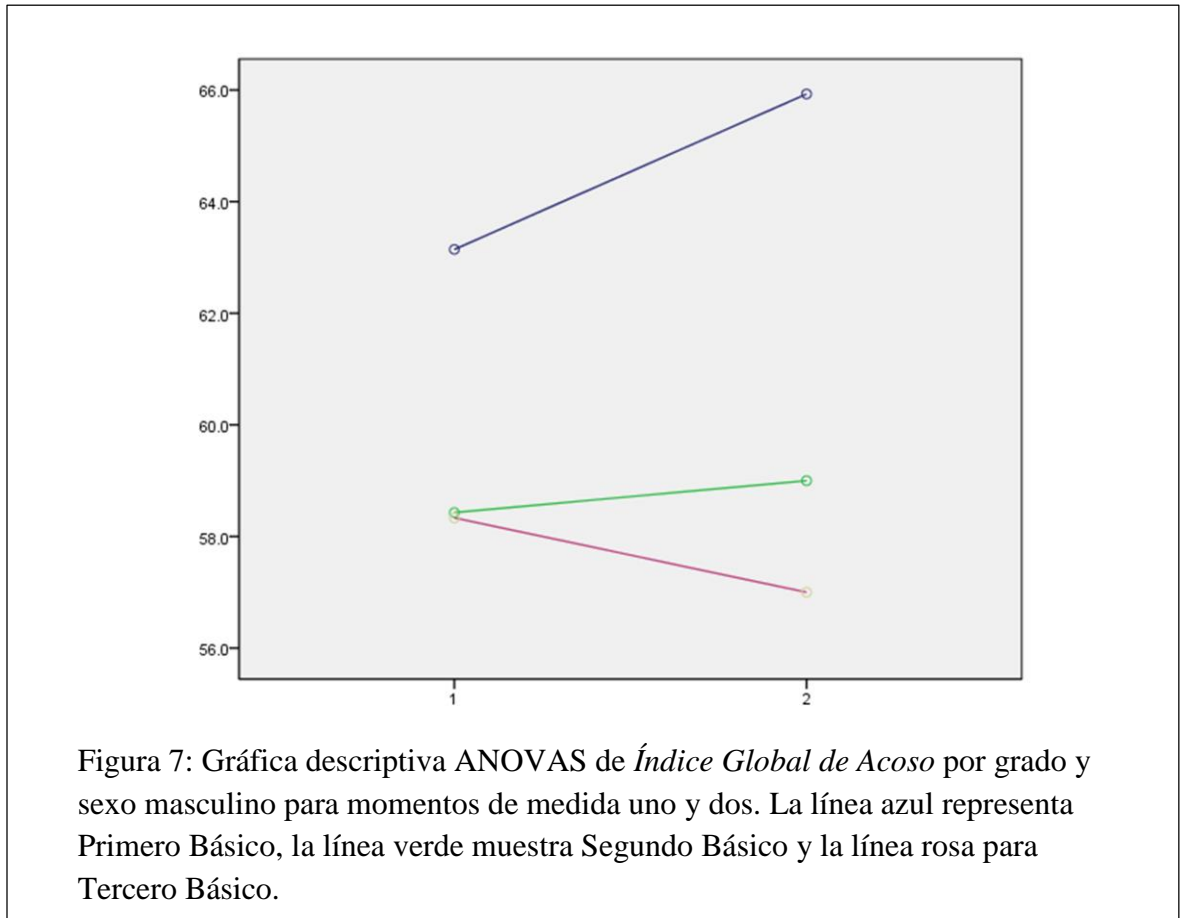


Figura 7:

Gráfico de ANOVA: Índice Global de Acoso para momento de medida, grado y sexo masculino.



En el *Índice de Intensidad de Acoso* con la interacción de las variables sexo y grado, no se observaron diferencias significativas que denoten una influencia determinante los resultados, $\lambda=.96$, $F(2,61)=1.14$, $p=.33$, $\eta^2=.036$ (Ver figuras 8 y 9).

Figura 8:

Gráfico de ANOVA: Índice de Intensidad de Acoso para momento de medida, grado y sexo femenino.

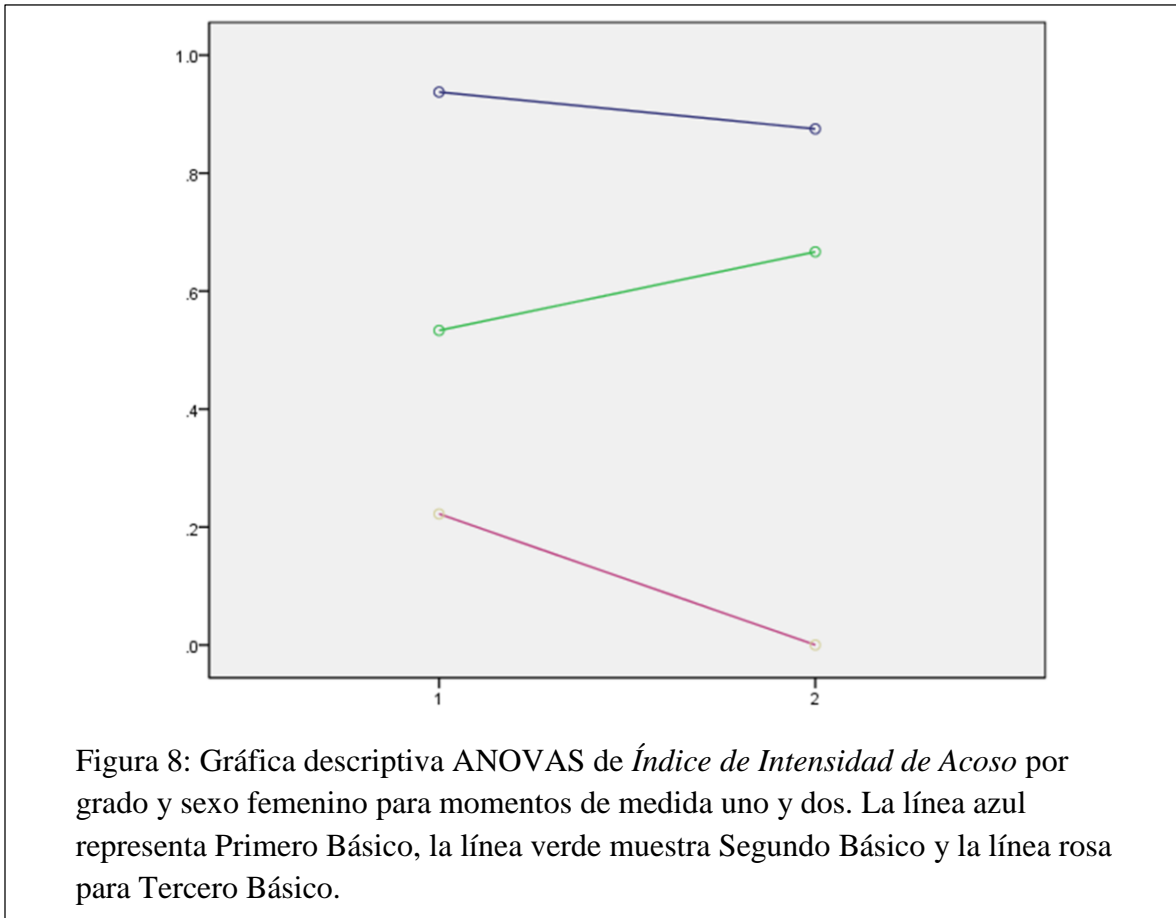
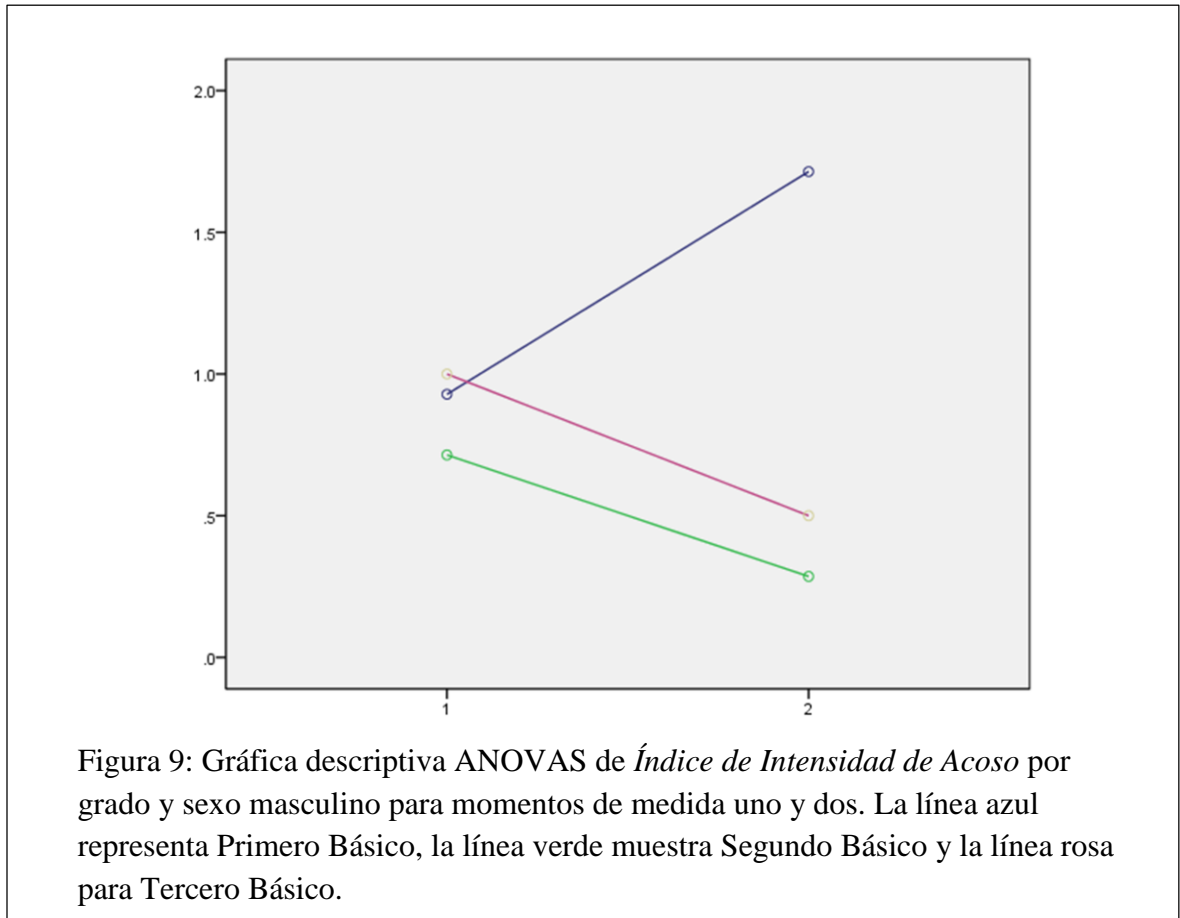


Figura 9:

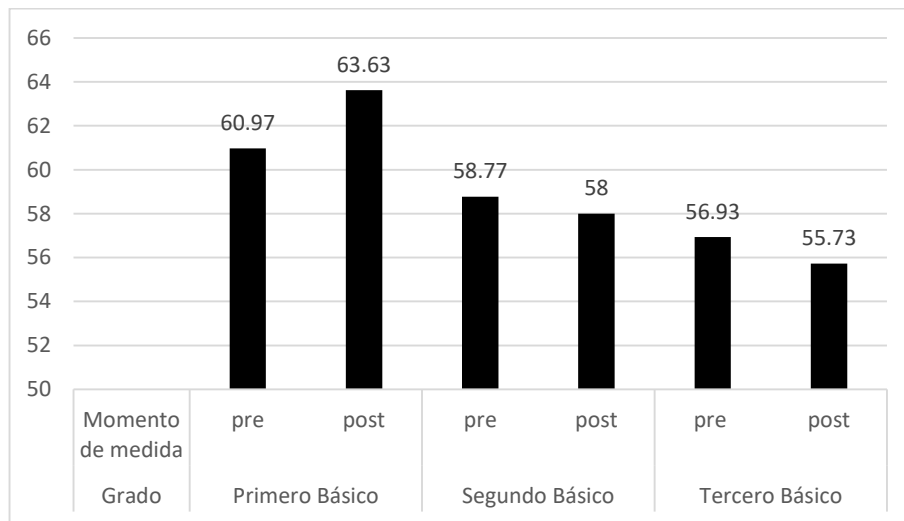
Gráfico de ANOVA: Índice de Intensidad de Acoso para momento de medida, grado y sexo masculino.



Para el *Índice Global de Acoso*, al observar las medias por momento de medida y por grado, se evidencia movimientos. En Primero básico se observa un aumento en la media, mientras en Segundo y Tercero básico se evidencia una disminución. La disminución en Tercero básico es mayor que la disminución en Segundo, aunque menor que el aumento en Primero. (Ver Gráfico 4)

Gráfica 7:

Medias por grado según momento de medida para Índice Global de Acoso



Para evaluar y comparar entre las medias se utilizó la prueba Bonferroni. Dentro de esta se encuentra que hay una diferencia significativa entre Primero Básico y Tercero Básico en el *Índice Global de Acoso* $\alpha=.04$ (Ver Tabla 15 y Gráfico 4), Tercero Básico reportando una menor media en los momentos uno y dos de medida comparado con Primero Básico.

Tabla 15

Comparación múltiple Bonferroni, Índice Global de Acoso, grado.

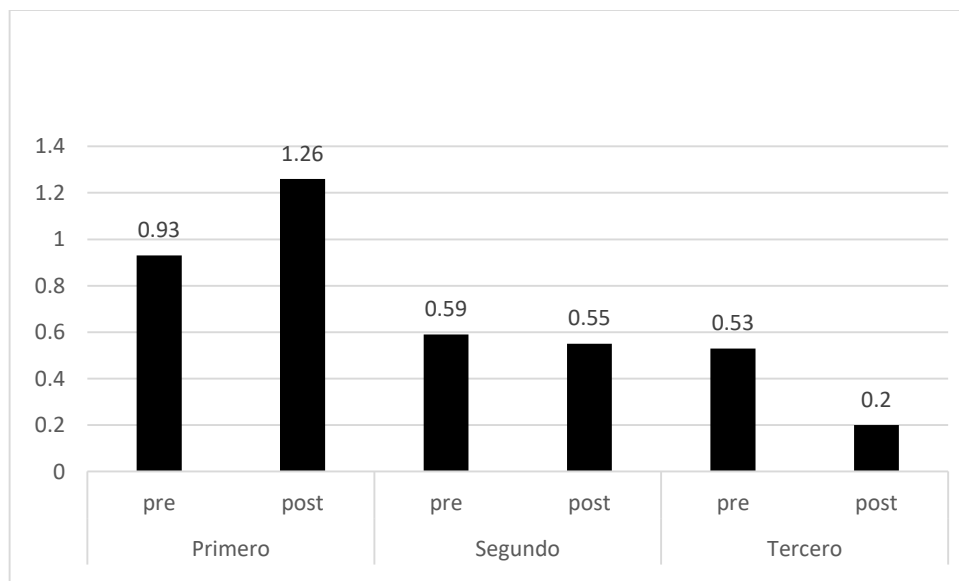
Grado	Grado	Dif. \bar{X}	α
Primero Básico	Segundo Básico	3.91	.21
	Tercero Básico	5.97	.04
Segundo Básico	Primero Básico	-3.91	.21
	Tercero Básico	2.05	1.00
Tercero Básico	Primero Básico	-5.97	.04
	Segundo Básico	-2.05	1.00

Nota: Dif. \bar{X} = Diferencia de Media, α = significancia de la diferencia de medias.

En el *Índice de Intensidad de Acoso*, se observó la misma tendencia que en el *Índice Global de Acoso*. Primero básico presenta un aumento en la media de la percepción de intensidad, mientras Segundo y Tercero reportan una disminución; Tercero básico siendo el que mayor disminución reporta. (Ver Gráfico 5)

Gráfica 8:

Medias por grado según momento de medida para Índice de Intensidad de Acoso



Para el *Índice de Intensidad de Acoso*, al momento de evaluar por grado no se observan diferencias significativas entre los tres grados (Ver Tabla 16). Esto implica que la intensidad de las conductas de acoso se reporta sin diferencia significativa que destaque algún grado comparado con otro en este índice.

Tabla 16
Comparación múltiple Bonferroni, Índice de Intensidad de Acoso, grado.

Grado	Grado	Dif. \bar{X}	α
Primero Básico	Segundo Básico	.53	.74
	Tercero Básico	.73	.47
Segundo Básico	Primero Básico	-.53	.74
	Tercero Básico	.20	1.00
Tercero Básico	Primero Básico	-.73	.47
	Segundo Básico	-.20	1.00

Nota: Dif. \bar{X} = Diferencia de media, α = significancia de la diferencia de medias.

Al momento de comparar los resultados de medias del *Índice Global de Acoso* por sexos, no se observó una diferencia significativa (Ver Tabla 17). De esta forma se evidencia que, para la muestra evaluada, la variable sexo no plantea ser determinante ante la percepción global del acoso. Ambos sexos presentaron aumentos en sus medias en el segundo momento de medida (Ver Gráfico 6). El sexo femenino reporta un menor aumento que el sexo masculino.

Gráfica 9:

Medias por sexo según momento de medida Índice Global de Acoso

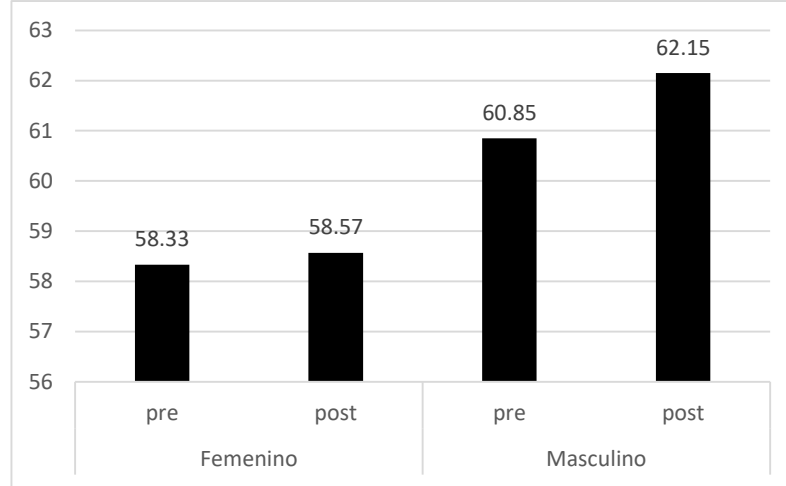


Tabla 17

Comparación múltiple Bonferroni para Índice Global de Acoso por sexo.

Sexo	Sexo	Dif. \bar{X}	α
Femenino	Masculino	-3.05	.11
Masculino	Femenino	3.05	.11

Nota: Dif. \bar{X} = Diferencia de media, α = significancia de la diferencia de medias.

Para el Índice de Intensidad de Acoso por sexos, al igual que el Índice anterior, no se reportan diferencias de medias significativas. Esto muestra que no hay una diferencia entre las muestras que refleje que el sexo es una variable determinante ante la intensidad de las conductas de acoso que se percibe por la muestra (Ver Tabla 18). El sexo femenino reportó una disminución en la intensidad del acoso, mientras en el sexo masculino se observa un aumento en la misma (Ver Gráfico 7).

Gráfica 10:

Medias por sexo según momento de medida Índice de Intensidad de Acoso

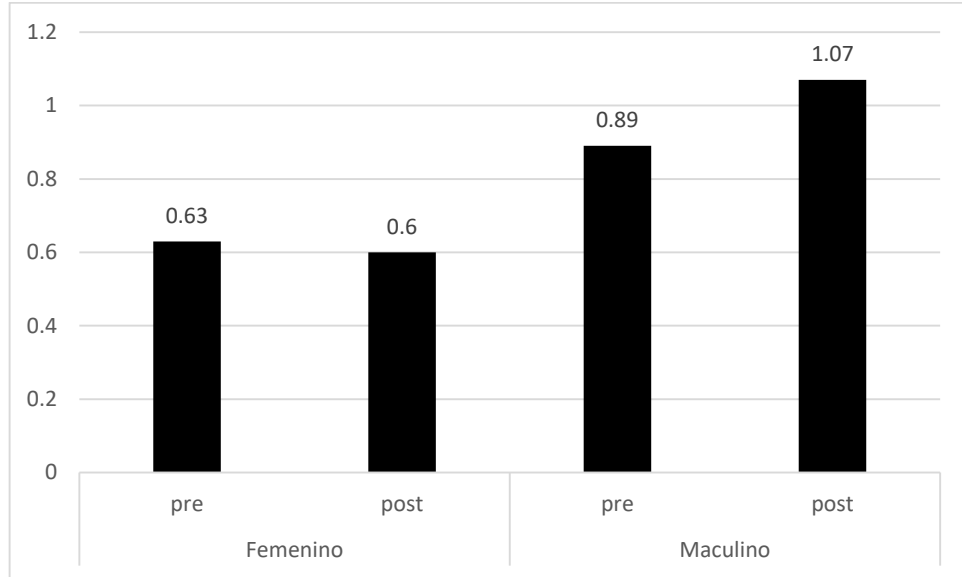


Tabla 18

Comparación múltiple Bonferroni para Índice de Intensidad de Acoso por sexo.

Sexo	Sexo	Dif. \bar{X}	α
Femenino	Masculino	-.36	.36
Masculino	Femenino	.36	.36

Nota: Dif. \bar{X} = Diferencia de media, α = significancia de la diferencia de medias.

Con base en los resultados de los ANOVAS, se puede establecer que no existió un efecto principal por las variables momento de medida y grado, o momento de medida y sexo, sobre las variables dependientes: percepción del acoso escolar y la intensidad del mismo. De igual forma, no se observó un efecto simple ante la variable de sexo al momento de comparar las medias a través de la prueba *Bonferroni*. Por medio de los resultados se observa que no se puede concluir en base al efecto de la intervención, ya que los cambios que se detectaron no fueron significativos estadísticamente.

Sin embargo, sí se observó una diferencia significativa en el *Índice Global de Acoso* ante la variable grado, específicamente entre el grado Primero y Tercero Básico. Estos resultados evidencian un cambio estadísticamente significativo ante el grado.

V. DISCUSIÓN

La convivencia escolar es la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, tanto entre estudiantes como entre cuerpo docente y entre ellos. Una convivencia adecuada permite un cumplimiento de los objetivos educativos, propiciando un desarrollo integral de los estudiantes. Por otro lado, el acoso escolar es el comportamiento o conductas de maltrato entre pares prolongado, repetitivo y sistémico, en el cual hay una asimetría de poder que busca causar daño o perjudicar a alguien. Existen ciertas tendencias a los diferentes tipos de violencia o acoso escolar propiciados por sexo, siendo el sexo femenino más propenso a expresarse en tipos de violencia como aislamiento, humillación, restricción de comunicación, hostigamiento verbal e intimidación; los hombres se encuentran involucrados con mayor frecuencia en coacción, agresiones, robo, hostigamiento y humillación (UNICEF, 2015: 34; Boman, 2003: 71-77; Card *et al.*, 2008: 1192-1195; Gálvez-Sobral, 2011: 1-16).

En la actualidad, las investigaciones sobre el acoso escolar se centran en presentar herramientas de intervención y evaluar su efectividad para disminuir los niveles de acoso entre pares en ambientes escolares (Cava, 2011; Lacunza, 2012; Leiva et al, 2015; Bauer, Lozano y Rivara, 2007). La investigación en torno a este tema no es reciente, inicia en los años 60's y hasta el día de hoy continúa con gran auge a nivel internacional. En Guatemala existen investigaciones y programas estatales para la disminución de este fenómeno, aunque son escasas.

En Guatemala el estudio del acoso escolar se ha centrado más en evaluarlo en su forma natural, sin intervenir o sin evaluar el efecto de la intervención, lo cual abre camino para la investigación en este enfoque (Gálvez-Sobral, 2011; Gálvez-Sobral, Palala y Castellanos, 2016). Dejando espacio de crecimiento, avance, intervención y seguimiento de las intervenciones en los estudiantes. El objetivo de la presente investigación consistió en evaluar el efecto de una intervención psicoeducativa para la mejora de la convivencia escolar, explorando la respuesta ante la intervención y el efecto obtenido sobre las variables de acoso escolar en función del sexo, el grado escolar, en función de dos momentos de medida.

La muestra de estudiantes fue dividida en tres niveles. De igual forma se analizaron los resultados en función de la interacción sexo y momento de medida, así como, la interacción grado y momento de medida, tanto para el Índice Global de Acoso e Índice de Intensidad de Acoso (Piñuel y Oñate, 2005).

Para cumplir con los objetivos del estudio se utilizó el modelo lineal general MLG de medidas repetidas, ANOVAS. Por medio del análisis se evaluó si se presentó un efecto simple y de interacción entre las variables independientes (v. gr., sexo, grado, momento de medida) sobre los índices evaluadas por el Autotest Cisneros.

El acoso escolar está compuesto por diversas conductas que son utilizadas con diferente frecuencia según el sexo (Crick y Dodge, 1994: 94; Díaz-Aguado, 2004: 553; Oñate y Piñuel, 2007; Gálvez-Sobral, 2011: 1-16). Con base en la variable sexo que responde a la hipótesis 1, los resultados observados no fueron estadísticamente significativos. Sin embargo, se observaron tendencias que respaldan los resultados de investigaciones anteriores (UNICEF, 2015: 34; Olweus, 1998:63; Oñate y Piñuel, 2007; Gálvez-Sobral, 2011: 1-16). El sexo femenino reportó menor acoso escolar comparado con el sexo masculino para ambos índices. Según la hipótesis 2 se pudo observar que, en el caso del sexo masculino, se observó un aumento tanto en la intensidad como en la medida global de acoso escolar. Sin embargo, el sexo femenino presentó un leve aumento en el Índice Global de Acoso; mientras que para el Índice de Intensidad de Acoso se observó una leve disminución. Conforme al sexo se pudo observar que las mujeres presentan menor cambio luego de la intervención, comparado con los hombres.

Se puede observar mayor incidencia del acoso por grado académico (Albaladejo, 2011: 48; Sierra, 2011: 1-26). Sin embargo, respondiendo a la hipótesis 3, sí se evidenció una diferencia estadísticamente significativa entre Primero y Tercero Básico, siendo Primero Básico el grado que mostró mayores índices de acoso escolar. Aunque se ha evidenciado en investigaciones que en la secundaria el acoso escolar se ve intensificado comparado con el de los niveles de la primaria (Cerezo, 1998 y Estévez *et al.*, 2008 citados en Albaladejo, 2011:48), los resultados de la presente investigación sugieren que las conductas de acoso escolar estarían en disminución conforme se avanza en la secundaria.

En el Primero Básico se encontró un aumento de la percepción del acoso escolar posterior a la intervención tal como lo reveló el *Índice Global de Acoso* y el *Índice de Intensidad de Acoso*. Sin embargo, en Segundo y Tercero Básico se registró una disminución, siendo Tercero Básico el que mayor disminución presentó. Por lo mismo, se rechaza la hipótesis 4 ya que no todos los índices reportaron una disminución posterior a la intervención, así como los resultados no fueron estadísticamente significativos, lo cual no permite concluir que el grado es un factor determinante. Durante las intervenciones se encontró con mayor resistencia por parte de los estudiantes de Primero Básico.

La adolescencia es dividida en tres etapas: Adolescencia temprana (11-13 años), media (14 a 17 años) y tardía (17 a 21 años). Cada etapa se compone de una serie de características y procesos de cambio a nivel físico, psicológico y social. Primero Básico se compone de un 43.3% en edad de 13 años, un 46.67% en edad de 14 años de edad y un 10% de 15 años. Por lo tanto, las edades comprendidas en Primero Básico se encuentran entre la adolescencia temprana y media. La etapa temprana se caracteriza por cambios físicos donde aparecen los caracteres sexuales secundarios. Los cambios psicológicos y sociales se dan en su mayoría en consecuencia de los cambios físicos; se vuelven más conscientes y atentos a los cambios en su cuerpo, lo cual promueve una identificación grupal. Para la etapa de adolescencia media se obtienen casi en su totalidad la maduración sexual, pasando a segundo plano los cambios físicos y adquiriendo un plano principal los cambios psicológicos y sociales. En esta etapa se desarrolla el pensamiento abstracto, desarrollando cierta capacidad discursiva, presenta la necesidad de independencia de su círculo familiar y la pertenencia a un grupo social se vuelve prioridad. Segundo Básico presenta una distribución del 36.36% de 14 años, un 59.09% de 15 años y un 4.55% de 16 años de edad. Por lo tanto, todos se encontrarían en una etapa de adolescencia media. (Casas, J.J. y Ceñal, M.J., 2005:22-23)

Tercero Básico, con una distribución del 20% de 15 años, 60% de 16 años y 20% de 17 años, aún se encuentran dentro de la clasificación de adolescencia media. Sin embargo, por la etapa escolar en la que se encuentran, este grado es el último dentro de las instalaciones del colegio, así como es el último de escolaridad obligatoria en Guatemala. Por lo tanto, dependiendo de cada adolescente y su entorno, optarán por una educación diversificada donde ya pueden obtener un título que los capacite para una profesión o tipo

de trabajo. Esto implica, que los estudiantes de Tercero Básico se enfrentan a las exigencias del mundo adulto y la importancia de pertenecer a un grupo comienza a perder importancia. En parte, el proceso de crecimiento y de cambios durante la adolescencia, así como los cambios o maduración temprana por exigencias sociales podría proveer explicaciones a las incidencias en el acoso escolar y la diferencia significativa entre grados.

Al evaluar las interacciones entre las variables independientes (*v.gr.*, sexo, grado y momento de medida) se observaron resultados que diferencian aún más. En el caso del sexo femenino en Primero Básico se observó un aumento leve en el Índice global de Acoso, mientras en el Índice de Intensidad de Acoso fue lo contrario. Para el sexo masculino en Primero Básico se encontró un aumento en ambos índices.

En Segundo Básico, el sexo femenino presentó una disminución en el Índice Global de Acoso y un aumento en el Índice de Intensidad de Acoso. Luego, el sexo masculino presentó una disminución en el Índice de Intensidad de Acoso y un aumento en el Índice Global de Acoso. Por último, en Tercero Básico ambos sexos presentaron disminuciones en los dos índices. Es decir que, Tercero Básico fue el grado que reportó mayores beneficios por medio de la intervención.

El acoso escolar siempre ha estado presente en las instituciones académicas. Este, según Kuykendall (2012: 16) el acoso escolar era considerado “inofensivo”. El acoso escolar era alentado o tolerado ya que era considerado como parte del crecimiento o de una etapa por la cual debía pasarse para obtener las competencias necesarias para la vida adulta. Dependiendo de la perspectiva que se utilice (*v. gr.*, experiencial, cognitivo-relacional, de salud, utilitarista) el acoso escolar es parte de la socialización y desarrollo o impide, obstaculiza y puede provocar riesgos de salud. Loredó-Adalá, Perea-Martínez y López-Navarrete (2008) indican que todos los actores perciben impactos en las áreas de su salud como: Exposición crónica a parones de convivencia violentos, tendencias a abandono del estudio, mayor riesgo a sufrir síntomas depresivos e ideación suicida, pasando por trastornos del sueño, cefalea, ansiedad, baja autoestima, sensación de rechazo social, aislamiento, marginación, entre muchos otros. Por lo mismo, es de suma importancia no solo estudiar el fenómeno, sino intervenir y estudiar aquellas intervenciones para optar por

aquellas más sensibles a la realidad de la comunidad para utilizar las más eficaces y proteger a la niñez y adolescencia guatemalteca.

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, se observa la necesidad de evaluar empíricamente las intervenciones que se aplican en las instituciones educativas para asegurar su efectividad y un cambio en la convivencia escolar para promover y procurar un desarrollo integral en los menores guatemaltecos.

VI. CONCLUSIONES

En esta investigación, los datos obtenidos por medio del Autotest de Cisneros de Acoso Escolar (Piñuel y Oñate, 2005) en los grados de Primero, Segundo y Tercero Básico, se pretendía explorar el efecto de una intervención para la convivencia escolar sobre las variables de acoso escolar en función del sexo y grado académico.

El instrumento utilizado cumplió con los supuestos de confiabilidad (Piñuel y Oñate, 2005). Permitiendo poder utilizar los datos con fiabilidad a través de la investigación, estableciendo la validez del instrumento al evaluar el acoso escolar.

En el *Índice Global de Acoso* no evidencian un efecto simple significativo de la intervención para momento de medida, grado y sexo. De igual forma no se encontraron efectos de interacción entre las mismas variables independientes. Sin embargo, se observó una tendencia a disminuir el acoso escolar en Tercero Básico, tanto para mujeres como para hombres.

En el *Índice de Intensidad de Acoso* no evidencian un efecto simple significativo tanto por momento de medida, grado y sexo. De igual forma no se encontraron efectos principales debido a la interacción entre las variables independientes.

Para el *Índice Global de Acoso*, se observó una tendencia a disminuir el acoso escolar en Tercero Básico, tanto para mujeres como para hombres. Para Primero Básico se observó una tendencia en el sexo masculino a un aumento en la percepción de la intensidad de las conductas de acoso escolar, mientras en Segundo Básico se observó una tendencia a la disminución en el mismo sexo.

Los análisis estadísticos de comparación de medias por medio del estadístico Bonferroni, revelaron una diferencia significativa conforme a la variable grado, específicamente entre Primero y Tercero Básico. El acoso escolar se reportó con mayor intensidad en Primero Básico. Sin embargo, no hay diferencia estadísticamente significativa entre Primero y Segundo Básico, ni entre Segundo y Tercero Básico.

La investigación evidenció que el Acoso escolar es un factor que se percibe por los estudiantes. Aunque no se visualiza un efecto significativamente debido al momento de medida, se observan tendencias, ya sea a disminuir o a aumentar la percepción de las

conductas de acoso. En ambos índices se pudo observar una tendencia clara a disminuir en Tercero Básico. Se observó una mayor percepción de acoso escolar al inicio de la secundaria, evidenciado por la diferencia de medias significativo entre Primero Básico y Tercero Básico.

Según los resultados, no es posible concluir sobre un efecto significativo de la intervención. Por lo tanto, no es posible adjudicar los cambios y las tendencias a la intervención. Sin embargo, los estudiantes reportaron sentir que tuvo efectos, pero los resultados de los instrumentos no lo evidencian.

Actualmente la evaluación e intervención en acoso escolar se da cuando la institución presenta la necesidad. Sin embargo, aún son pocas las iniciativas de promoción de conciencia y prevención del acoso, promoviendo espacios seguros, clima de convivencia escolar, entre otros. Es necesario tanto realizar intervenciones, como prevenir y crear una institución que promueva la convivencia escolar.

VII. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Por el número reducido de la muestra, restando el número de datos de estudiantes de quienes no se obtuvo el permiso para participar en investigación, no es posible generalizar los resultados aún dentro de las instalaciones ya que no fue una muestra estandarizada.

Así mismo, las variables sociales, contextuales, familiares y de antecedentes en el acoso escolar, red de apoyo, entre otras, no se evaluaron. Estas variables pueden tener un efecto directo en las conductas de acoso y las formas en que los estudiantes las perciben y qué estrategias de afrontamiento utilizan ante esto. Todo esto tiene un rol importante ante el acoso escolar y son variables que no se evaluaron en esta investigación, por lo cual es necesario interpretar con cautela los resultados y no crear generalizaciones o interpretaciones absolutas.

El instrumento de evaluación ha sido utilizado en múltiples investigaciones en diferentes poblaciones, sin embargo, al ser un instrumento de tipo autoreporte, es posible que interfieran percepciones falsas. Esto es necesario tomarlo en cuenta ya que no es posible generalizar los resultados ya que hay muchas variables que pueden influenciar hacia una respuesta y que no fueron controladas durante este estudio. Conforme a la intervención, al ser actividades tanto de discusión como de responder de forma individual preguntas directas, de análisis y resolución de problemas, no se realizó un análisis cualitativo de las interacciones, comentarios, actitudes y creencias, tanto previa como posteriormente a la intervención. De igual manera, no se evaluó si los objetivos del instrumento de intervención se cumplieron por medio de una prueba pre y post para observar esto. Dentro de la misma intervención, no se tomó en cuenta al personal educativo quienes forman parte de los roles de espectadores, quienes son claves en las conductas de acoso. Por el mismo objetivo del estudio realizado, esto no se tomó en cuenta al momento del diseño e implementación.

VIII. RECOMENDACIONES

La presente investigación recabó información sobre el efecto de una intervención en convivencia escolar y la influencia de variables como sexo y grado. Los resultados remarcan la necesidad de intervenciones adecuadas a la población, la prevención del acoso escolar y sobre todo la intervención constante con posturas firmes y la construcción de una cultura de no tolerancia ante el acoso. A partir de esto, se aportan las siguientes recomendaciones:

- Es necesario contar con una muestra más amplia y estadísticamente representativa de la población, para siguientes investigaciones. Esto con el fin de obtener rangos estadísticos significativos y que permitan la estandarización de los resultados, obteniendo información pertinente y que aporte para intervenciones sensibles a la población, efectivas y sostenibles en el tiempo.
- Evaluar las conductas de acoso individualmente para observar si las intervenciones aplicadas son más adecuadas para ciertas conductas comparadas con otras. Tomar en cuenta los roles presentes y evaluar las intervenciones a utilizar para que se pueda involucrar a todos los roles presentes en el acoso escolar, incluyendo personal administrativo, educativo e incluso padres y demás personas de la comunidad educativa.
- Tanto como evaluar el efecto de las intervenciones y las variables contextuales, es necesario evaluar el fenómeno del acoso escolar en su naturaleza previo a la intervención para poder evaluar y aplicar la más adecuada para el entorno y la situación. De igual forma evaluar con mayor número de momentos de medida, para observar el desarrollo y la eficacia de las intervenciones, para obtener una visión longitudinal del fenómeno y del efecto de las intervenciones.
- Evaluar e implementar intervenciones que acaparen a todos los individuos involucrados dentro del acoso escolar. Esto incluyendo el rol de la autoridad, como maestros, personal administrativo e incluso padres de familia.

- Realizar más investigaciones cualitativas y cuantitativas que estudien las variables contextuales y personales, los efectos del acoso escolar en el desarrollo integral de todos los involucrados en el acoso (v. gr., víctimas, agresores y espectadores).
- Evaluar las campañas y programas de intervención en el acoso escolar actualmente promovidos dentro de las instituciones, tanto públicas como privadas, para obtener información sobre su impacto, influencia y efectividad en la lucha contra el acoso escolar.
- Promover iniciativas que creen culturas internas de convivencia escolar en las instituciones, para la prevención de las conductas de acoso escolar. Dar seguimiento y promover investigaciones a nivel gubernamental para estandarización de las intervenciones creadas a nivel nacional.
- Dar seguimiento a las investigaciones de DIGEDUCA, ampliando las variables evaluadas y desarrollar estrategias de intervención que prevengan el acoso escolar y la intervención al momento de detectar el acoso, basado en los resultados que se han reportado desde el año 2011.

IX. BIBLIOGRAFÍA

- Albaladejo, Natalia. 2011. «Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria». Tesis Doctoral Universidad de Alicante. 352 pág.
- Álvarez, David, *et al.* 2014. «La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado». *Educación XXI*. 17(2): 337-360
- Armero, Pedreira; B. Bernardino y C. Bonet. 2011. «Acoso escolar» *Rev Pediatría Atención Primaria*. 13(52): 661-670.
- Arroyave, Pilar. 2012. «Factores de vulnerabilidad y riesgos asociados al *bullying*». *Revista CES Psicología*. 5 (1): 116-125
- Aznar, Inmaculada; M. Cáceres y F. Hinojo. 2007. «Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de educación primaria a través de un cuestionario de clima de clase: el caso de las provincias de Córdoba y Granada». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 5 (1): 166-177.
- Baquedano, Cinthia y R. Echeverría. 2013. «Competencias psicosociales para la convivencia escolar libre de violencia: experiencia en una primaria pública de Mérida, Yucatán, México». *Psicoperspectivas*. 12 (1): 139-160
- Bauer, Nerissa; Lozano, P.; y Rivara, F. 2007. «The Effectiveness of the Olweus Bullying Prevention Program in Public Middle Schools: A Controlled Trial». *Journal of Adolescent Health*. (40): 266-274
- Boman, P. 2003. «Gender differences in school anger». *International Education Journal*. 4(2): 71-77
- Bono, R. s.f. «Diseños cuasi-experimentales y longitudinales». En: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/30783/1/D.%20cuasi%20y%20longitudinales.pdf>
- Caballero, María. 2010. «Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas». *Revista Paz y Conflictos*. 3 (1): 154-169.

- Calvo, Gloria. 2003. «La escuela y la formación de competencia sociales: un camino para la paz». *Educación y Educadores*. 6 (1): 69-90.
- Carbajal, Patricia. 2013. «Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización ». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 6 (2): 13-35
- Card *et al.* 2008. «Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations and relations to mal adjustment. » *Child Development*. 79: 1185-1229.
- Casals Cervós, Judith. 2006. «¿Qué nos dicen las encuestas y los estudios?» *Cuadernos De Pedagogía* (359): 44- 51
- Casas, J.J. y M.J. Ceñal. 2005. «Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales». *Pediatría Integral*. 9(1): 20-24.
- Castillo-Pulido, Luis. 2011. «El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores». *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*. 4(8): 415-428.
- Castro, Bibiana y M. Gaviria. 2005. «Clima escolar y comportamientos psicosociales en niños». *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*. 23 (2): 59-69
- Chaux, Enrique. 2009. «Citizenship Competencies in the Midst of a Violent Political Conflict: The Colombian Educational Response». *Harvard Educational Review*. 79 (1): 84-93
- Cava, María. 2011. «Familia, Profesorado e Iguales: Claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*». 20 (2): 183-192
- Cepeda-Cuervo, Edilberto y G. Caicedo. 2013. «Acoso escolar: caracterización, consecuencias y prevención». *Revista Iberoamericana De Educación*, 61(3): 1-7.
- Cerezo, F. 2008. «Acoso escolar: Efectos del bullying». *Boletín de la Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria, Castilla y León*. 48(206): 353-358

- Chaux, E. (2009). «*Citizenship competencies in the midst of a violent political conflict: The Colombian educational response*». *Harvard Educational Review*, 79 (1): 84-93.
- Christie, Kathy. 2005. «Chasing the Bullies Away» *Phi Delta Kappa*, Bloomington. 86 (10): 725-726
- Colombo, Graciela. 2011. «Violencia escolar y convivencia escolar: descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar». *Revista Argentina de Sociología*. 8 (15-16): 81-104.
- Convención sobre los derechos del niño. Asamblea General de las Naciones Unidas. Guatemala, Guatemala. Ratificado el 6 de junio 1990.
- Crick, Nicki y Dodge, K. 1994. «A review and reformulation of social-information-processing mechanism in children's social adjustment». *Psychology Bulletin*. 115 (1): 74-101.
- Decreto Legislativo No. 12-91. Ley de Educación Nacional, Guatemala, Guatemala. 12 de enero de 1991.
- Decreto Legislativo No. 27-2003. Ley de Protección Integral de la niñez y adolescencia, Guatemala, Guatemala. 4 de junio de 2003.
- Delors, Jaques. 1996. «*Los cuatro pilares de la educación en La educación encierra un tesoro*». Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. 91-103.
- Del Rey, Rosario; R. Ortega y I. Feria. 2009. «Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 23 (3): 159-180.
- Díaz-Aguado, María. 2005. «La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela». *Psicothema*. 17(4): 549-558.
- Díaz-Aguado, María. 2006. «*Convivencia escolar y prevención de la violencia*». Ministerio de Educación, Instituto de Tecnologías Educativas, España. 1-174

- Díaz-Aguado, María y G. Martín. 2011. «Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género». *Psicothema*. 23 (2): 252-259.
- Dussel, Ines. 2005. «¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10 (27): 1109-1121.
- Espinoza, Evelyn. 2006. «Impacto del maltrato en el rendimiento académico». *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 4 (2): 221-238
- Estévez, et al. 2014. «Psychosocial adjustment in aggressive popular and aggressive rejected adolescents at school». *Psychosocial Intervention*. 23 (3): 57-67
- Farrington, David. 1993. «Understanding and Preventing Bullying». *The University of Chicago Press Journals Crime and Justice*. 17: 381-458.
- Félix, Vicente, et al. 2008. «Prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar en la comunidad Valenciana». *Aula Abierta*. 36 (2): 97-110.
- Field, A. 2009. «Discovering Statistics Using SPSS. »Tercera edición. SAGE publications Inc. Londres, Inglaterra.
- Furlogn, Michael; M. Bates y R. Morrison. 1995. «Who are the victims of school violence? A comparison of student non-victims and multi-victims». *Education and Treatment of Children*. 18 (3): 282-298.
- Gálvez-Sobral, J. Andrés. 2011. «Bullying: El fenómeno del acoso escolar en Guatemala. Resultados de una muestra nacional de sexto primaria.» Guatemala: DIGEDUCA.
- 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: DIGEDUCA.
- García, Jesús. 2008. «La conciencia del otro: agresores y víctimas desde una perspectiva constructivista». *Apuntes de Psicología*. 26(2): 361-378
- Gómez, C. 2008. «Abriendo espacios: Puentes entre escuela, comunidad y vida, ponencia en Abrindo espaços: múltiplos olhares» México-Brasilia: UNESCO, Fundação Vale

- Haynie, Denise; *et al.* 2001. «Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth». *Journal of Early Adolescence*. 21: 29–49
- Hirmas, Carolina; y Eroles, Daniela. 2008. «Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina». Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).
- Ianni, Norberto. 2003. «*La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja.*»
<http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm> [Fecha de consulta: 05 de mayo de 2018]
- IBM Knowledge Center. s.f..«Prueba Kolmogorov-Smirnov de una muestra.» En: https://www.ibm.com/support/knowledgecenter/es/SSLVMB_23.0.0/spss/base/idh_ntk1.html
- Joffre-Velázquez, V. *et al.* 2011. «Bullying en estudiantes de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo». *Bol Med Hosp Infant Mex*. 68 (3): 193-202.
- Konishi, C.; Hymel, S.; Zumbo, B.; y Li, A. 2010. «Do School Bullying and Student–Teacher Relationships Matter for Academic Achievement? A Multilevel Analysis». *Canadian Journal of School Psychology*. 25 (1): 19–39.
- Kuykendall, Sally. 2012. *Bullying*. Santa Bárbara, California: Greenwood.
- Lacunza, A. 2012. «Las intervenciones en habilidades sociales: revisión y análisis desde una mirada salugénica». *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*. (12): 63-84
- Leiva, Loreto, *et al.* 2015. «Intervención preventiva de salud mental escolar en adolescentes: desafíos para un programa público en comunidades educativas». *Universitas Psychologica* 14 (4): 1285-1297
- López, Clara, *et al.* 2013. «Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes». *Educ*. 16(3): 383-410

- López, Verónica; Bilbao, M., y Rodríguez, J. 2012. «*La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares*». *Universitas Psychologica*, 11 (1): 91-101.
- Loredo-Abdalá, Arturo; Perea-Martínez, A., y López-Navarrete, G. 2008. «"Bullying": acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes ». *Acta Pediátrica de México*. 29(4): 210-214.
- Mendoza, Brenda. 2012. «*Bullying: los múltiples rostros del acoso escolar, estrategias para identificar, detener y cambiar la agresividad y la violencia a través de competencias*». México: Editorial Pax. 213 págs.
- Nolasco, Alberto. 2012. «La empatía y su relación con el acoso escolar». *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 11(22): 35-54.
- Olweus, Dan. 1998. *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Segunda edición. Madrid: Ediciones Morata.
- Oñate, Araceli; y I. Piñuel. (2005). «*Violencia y Acoso Escolar en estudiantes de Primaria, ESO y Bachiller. Informe preliminar*». Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo
- Oñate, Araceli; I. Piñuel. 2007. «*Cisneros X Acoso y Violencia Escolar en España*» <http://www.acosoescolar.com/estudios-cisneros-acoso-escolar/> [Fecha de consulta: 27 de agosto, 2018]
- Ortega, Rosario. 2006. «La convivencia: un modelo de prevención de la violencia». En: *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*, de Moreno, Antonio; M. Solo. España: Ministerio de Educación y Ciencia. Págs.29-48.
- Paredes, María Teresa, *et al.* 2008. «Estudio exploratorio sobre el fenómeno del "Bullying" en la ciudad de Cali, Colombia». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1): 295-317.
- Postigo, Silvia, *et al.* 2009. «Diferencias conductuales según género en convivencia escolar». *Psicothema*. 21 (3): 453-458.

- Quiroa, María. 2015. «Evaluación de un programa de intervención psicoeducativo en la calidad de convivencia escolar en estudiantes de cuarto a sexto primaria». Tesis Universidad del Valle de Guatemala. 102 pág.
- Ramírez, Santiago; F. Justicia. 2006. «El maltrato entre escolares y otras conductas problema para la convivencia». *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 9(4): 265-290
- Reyes, Ester. 2007. «Incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en estudiantes de secundaria de la ciudad de Guatemala.» Universidad del Valle de Guatemala. Guatemala, Guatemala. 51 págs.
- Rodríguez, María Clara; P. Vaca. 2010. «Promover la convivencia escolar: una propuesta de intervención comunitaria». *Aletheia*. 33 (1): 179-189.
- Romera, Eva; R. Del Rey y R. Ortega. 2011. «Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres». *Psicothema*. 23 (4): 624-629
- Salmivalli, C. *et al.* 1996. «Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group». *Aggressive Behavior*. 22(1): 1-15.
- Salmivalli, Christina. 1999. «Participant role approach to school bullying: implications for interventions». *Journal of Adolescence*. 22(4): 453-459.
- Sandroglio, B. *et al.* 2002. «Violencia grupal juvenil: una revisión crítica». *Psicothema*. 14: 6-15.
- Sierra, Hannia. 2011. «Detección de los tipos de acoso escolar presentes en los estudiantes de primaria de un colegio de la ciudad capital de Guatemala». Tesis Universidad Rafael Landívar. 57 págs.
- Sullivan, K. *et al.* 2005. «Bullying en la enseñanza secundaria, el acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo». Barcelona-España: Ediciones Ceac
- Trianes, María y A. García. 2002. «Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 44: 175-189

- UNICEF Ecuador. 2015.«Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador: violencia entre pares en el sistema educativo.»
https://www.unicef.org/ecuador/acoso_escolar_final002.pdf [Fecha de consulta: 23 de abril de 2018]
- Urrua, Miguel. 2017. «Bullying, acoso escolar. Definición, roles, prevalencia y propuestas de actuación».
https://www.researchgate.net/publication/321210048_BulgOlying_acoso_escolar_Definicion_rols_prevalencia_y_propuestas_de_actuacion [Fecha de consulta: 23 de enero de 2019]
- Vicéns, J., A. Herrarte, y E. Medina. 2005. Análisis de la varianza (ANOVA). En:
<https://uam.es/departamentos/economicas/econapli/anova.pdf>
- Villanueva, L., *et al.* 2009. Características descriptivas de los participantes en acoso escolar, agresores, seguidores, víctimas, defensores y público. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1: 279-285
- Wang, Jing; R. Iannotti; y T. Nansel. «School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber». *Journal of Adolescent Health*. 45 (4): 368-375
- Zegarra, Silvia, *et al.* 2009. «Diferencia conductuales según género en convivencia escolar». *Psicothema*. 21(3): 453-458.

X. ANEXOS

A. Certificado de ética de NIH



B. Consentimiento informado



Estimados padres de familia,

Nos dirigimos a ustedes para brindarles información sobre las próximas actividades dentro del horario de clases. Se estará impartiendo un taller para mejorar la convivencia escolar y prevenir el acoso escolar (CONVES, García y Vaca, 2006) impartido por alumnos de la Licenciatura en Psicología de la Universidad del Valle de Guatemala.

Para monitorear el avance conforme al programa se aplicarán pruebas no invasivas de tipo Autotest (Cisneros de Acoso Escolar, Piñuel y Oñate, 2005). Este Autotest se conforma de 50 ítems y toma 20 minutos para responder. La información recolectada por este medio será manejada con confidencialidad bajo códigos. De igual forma, estos datos serán utilizados con fines investigativos por la alumna María Inés Reyna, carnet 14113, bajo la supervisión de la Universidad del Valle de Guatemala.

Solicitamos su autorización como padres de familia para la utilización de estos datos recolectados para investigar sobre los efectos de una intervención psicoeducativa para la mejora de la convivencia escolar y las manifestaciones e intensidad del acoso escolar.

Agradecemos completen la información y marquen si autorizan o no la utilización de los datos. En caso deseen no autorizar la utilización de los resultados, se destruirán los datos obtenidos sin riesgos, consecuencias o menor beneficencia para su hijo.

Nombre del alumno

Grado escolar

Autorizo la utilización de los datos

No autorizo la utilización de los datos

Firma del padre de familia

Fecha