



Acoso escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública del Callao-Perú, 2023

Antonella Arguelles De la Cruz^{1*}, Nancy Elizabeth De la Cruz Centellas¹

¹ Escuela de Posgrado. Universidad César Vallejo. Perú.

*Autor para correspondencia: Antonella Arguelles De la Cruz, aarguelles@ucvvirtual.edu.pe

(Recibido: 08-02-2024. Publicado: 08-03-2024.)

DOI: 10.59427/rcli/2024/v24cs.1391-1396

Resumen

El acoso escolar es un fenómeno complejo y un problema de salud pública. El objetivo del estudio fue describir los niveles de acoso escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa del Callao-Perú. El diseño del estudio fue no experimental, descriptivo y transversal. El instrumento utilizado fue el cuestionario de Autotest de Cisneros de acoso escolar de Piñuel y Oñate (2005), adaptado por Carmen Rosa Orosco Zumaran (2012). El muestro fue no probabilístico por conveniencia y estuvo conformado por 292 estudiantes de secundaria. En los resultados se obtuvo en las dimensiones de acoso escolar niveles altos en restricción-comunicación, exclusión-bloqueo, intimidación-amenaza y hostigamiento verbal en 19.9 %, 15.1 %, 12.7 % y 4.1 % respectivamente. Concluyendo que los estudiantes de una institución pública perciben acciones de acoso que buscan restringir, bloquear o dificultar su comunicación de diversas maneras (19.9 %), Hay una exclusión intencional de actividades, conversaciones, juegos y cualquier otra forma de participación social (15.1 %). Están vivenciando expresiones verbales o gestuales para infundirle miedo, intimidar o controlar su comportamiento (12.7 %) y con un menor porcentaje percibe falta de respeto, la humillación verbal y gestual, las burlas, odio y ridiculización hacia su persona (4.1 %).

Palabras claves: Acoso escolar, adolescentes, salud mental.

Abstract

Bullying at school is a complex phenomenon and a public health problem. The objective of the study was to describe the levels of bullying in high school students of an educational institution in Callao-Peru. The study design was non-experimental, descriptive and cross-sectional. The instrument used was the Cisneros self-test questionnaire of school bullying by Piñuel and Oñate (2005), adapted by Carmen Rosa Orosco Zumaran (2012). The sample was non-probabilistic by convenience and consisted of 292 high school students. The results showed high levels of restriction-communication, exclusion-blocking, intimidation-threats and verbal harassment in the dimensions of bullying in 19.9 %, 15.1 %, 12.7 % and 4.1 % respectively. Concluding that students in a public institution perceive bullying actions that seek to restrict, block or hinder their communication in various ways (19.9 %), There is an intentional exclusion from activities, conversations, games and any other form of social participation (15.1 %). They are experiencing verbal or gestural expressions to instill fear, intimidate or control their behavior (12.7 %) and with a lower percentage they perceive disrespect, verbal and gestural humiliation, mockery, hatred and ridicule towards their person (4.1 %).

Keywords: Bullying, adolescents, mental health.

1. Introducción

El fenómeno del acoso escolar parece ser un fenómeno complejo que, a pesar de estar más extendido entre niños y niñas en las escuelas primarias, adquiere sus formas más crueles durante la adolescencia. Es a la vez un importante problema de salud pública y una violación del derecho de los niños a la seguridad frente a la violencia (Savahl, 2024). El último informe emitido por la UNESCO en 2019 afirma que uno de cada tres de los estudiantes (32%) afirman haber sido intimidados por sus compañeros de clase al menos una vez en el último mes (Carmona-Rojas, et al., 2023). De acuerdo con, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2018), aproximadamente ciento cincuenta millones de jóvenes entre 13 y 15 años a nivel mundial fueron víctimas de acoso escolar siendo las repercusiones relacionadas con ansiedad, depresión, estrés y suicidio. Según los resultados del Censo Escolar (2022), las Unidades de Gestión Educativa Local conocen acerca de las acciones realizadas como prevención contra el acoso escolar, no obstante, la mayoría carece de planes educativos a nivel socioemocional para los estudiantes, es así que, de las 220 UGEL a nivel nacional, 115 de ellas no cuentan con dichos planes para su implementación. La UGEL del Callao reportó más de 900 casos de acoso escolar en el 2022. Dan Olweus fue un pionero en identificar el acoso escolar como una forma de comportamiento agresivo. Además, él identificó el ser víctima de acoso, como un riesgo significativo para el desarrollo infantil y juvenil (Olweus, 1978). En uno de sus últimos artículos sobre el tema, señaló que, para considerarse el acoso escolar como tal, se requiere tres criterios: repetitividad, daño intencional y desequilibrio de poder que favorece al perpetrador (Olweus, 2013). Si bien el acoso es omnipresente en todas las culturas, existen diferencias interculturales en las tasas de acoso, sus formas y sus correlatos (Smith et al., 2016). Estas diferencias demuestran cómo el acoso puede responder, y de hecho responde, a diferentes costos y recompensas mediados culturalmente (Volk et al., 2022b). Y es que las dinámicas culturales validan o no la violencia; puesto que, las experiencias previas del individuo y las valoraciones sociales de los comportamientos son determinantes en el desarrollo de conductas violentas (Riesgo et al., 2019). Las evaluaciones han demostrado que cambiar entornos y abordar los desequilibrios de poder entre estudiantes, grupos de pares y en las aulas se han asociado con reducciones del comportamiento de acoso (Limber et al., 2018). El acoso escolar no sólo causa daño físico a la víctima, también conduce a muchos problemas psicológicos (Chester, 2015). Puede destruir la creencia del individuo que asume que el mundo es seguro y nadie será perjudicial, lo que provocará la aparición de creencias cognitivas de que el mundo es peligroso e inseguro, lo que puede reducir sus sentimientos de seguridad (Zhou, 2018). Es probable que experimente una falta de pertenencia que puede tener efectos perjudiciales en su salud mental (Lund et al., 2027; Moore et al., 2017).

Las investigaciones recientes se centran cada vez más en el papel de los espectadores del acoso, aquellos que presencian la victimización del acoso por las diferentes formas que puedan influir en sus pares (Thornberg et al., 2012). Al respecto Campbell (2023) hace alusión al estudio llevado a cabo con 1.231 estudiantes de secundaria (de 11 a 15 años) encuestados en 12 escuelas australianas, donde se encontró que el predictor más fuerte de las respuestas proactivas de los espectadores fue la experiencia previa de victimización por acoso. Sentirse conectado con la escuela, tener mayores niveles de apoyo de sus compañeros y estar moralmente comprometido. Con respecto a la teoría del aprendizaje social, desarrollada por Albert Bandura (1976), ofrece una perspectiva que puede ser aplicada para entender el fenómeno del acoso escolar. Según esta teoría, el comportamiento humano se aprende a través de la observación de los demás, la imitación de conductas observadas y las consecuencias asociadas a esas acciones. Sugiere que, Si un niño observa que el acoso o la agresión generan recompensas, como obtener poder, atención o estatus, es más probable que reproduzca esos comportamientos. Del mismo modo, si el acosador observa que no hay consecuencias negativas significativas, es más probable que continúe con el comportamiento agresivo. La teoría de la desvinculación moral (DM) se refiere a procesos sociocognitivos que distorsionan la cognición moral y desactivan la autorregulación moral y, por lo tanto, interfieren con el autocontrol y la autoevaluación, y desvinculan las auto sanciones morales. Esto significa que las personas pueden adoptar comportamientos inmorales (como dañar a otros) sin sentimientos de culpa, vergüenza o remordimiento a través de un conjunto de distorsiones sociocognitivas (Bandura, 2016). De esta manera, la desvinculación moral desmotiva las acciones morales y facilita acciones inhumanas, como el no estar del lado de la víctima y por el contrario estar pasivo o incluso ponerse del lado del agresor como espectador en incidentes de acoso, sin ningún sentimiento de remordimiento, vergüenza o culpa. Al darse la desvinculación moral la persona va a utilizar fines dignos o propósitos morales para excusar medios perniciosos, va a diluir su responsabilidad personal porque otras personas también están involucradas, va a ignorar o distorsionar los efectos dañinos consecuencias de las acciones de acoso y decir o creer que la víctima merece su sufrimiento. Agrega la teoría, que la desvinculación moral se aprende y puede convertirse en hábitos similares a rasgos y que la tendencia a desvincularse moralmente varía según los individuos (Bussey, 2020; Bandura, 2016).

La teoría de la dignidad al acoso propone un examen crítico de los valores que originan las conductas de acoso, también, estudia las humillaciones y la comprensión de las causas subyacentes detrás del comportamiento humano y el orden social (Milosevic et al., 2023). Propone que los valores no dignitarios pueden favorecer o facilitar comportamientos antisociales, impulsividad/hiperactividad y falta de empatía afectiva, lo que puede resultar en perpetración de acoso escolar en la adolescencia, resaltando que la exposición de la violencia en el contexto familiar, es un factor de riesgo para convertirse en perpetrador (Álvarez-García et al., 2015). Con respecto al acoso

escolar los Psicólogos evolutivos han señalado que los niños que son especialmente buenos en posicionarse en jerarquías sociales, aprovechan la agresión estratégicamente con prosocialidad para ganar estatus por sí mismos. Estos niños son más probables que apunte la agresión contra aquellos que son cercanos o iguales en su jerarquía y por lo tanto representan una amenaza a su estatus, en lugar de niños socialmente menos competentes o menos hábiles que son considerados “más débiles” y por lo tanto no es una amenaza para su estatus (Hawley et al., 2010). El enfoque psicodinámico del acoso escolar se basa en la teoría psicoanalítica desarrollada por Sigmund Freud y sus seguidores. Sugiere que muchos procesos psicológicos y comportamientos tienen raíces en el inconsciente. En el contexto del acoso escolar, podrían explorarse las dinámicas inconscientes que podrían estar contribuyendo a la agresión, como la proyección de conflictos internos o la búsqueda de gratificación de necesidades psicológicas no satisfechas. Algunos niños que acosan a otros pueden estar utilizando mecanismos de defensa, como la proyección o la identificación, para lidiar con sus propias inseguridades o conflictos emocionales. Problemas no resueltos en etapas específicas del desarrollo pueden influir en comportamientos agresivos o dominantes. Por ejemplo, un niño que experimentó dificultades en la fase de desarrollo fálica podría expresar agresión como una forma de lidiar con conflictos relacionados con la identidad y la rivalidad. El acoso escolar podría ser considerado como un reflejo de dinámicas familiares disfuncionales o conflictivas (Andrade et al., 2011). El modelo explicativo del acoso escolar de Oñate y Piñuel (2009) tiene como finalidad dañar la percepción de la víctima ante los demás, por lo tanto, el sujeto víctima es visto como alguien inferior, que tiene pocas cualidades para oponerse al acosador, en este modelo el acosador hará de todo para que la víctima perciba el ambiente como hostil y sin el apoyo de sus compañeros. Piñuel y Oñate (2017) lo divide en ocho elementos que ayudan a comprender el fenómeno del acoso en la escuela siendo las dimensiones desprecio-ridiculización, coacción, restricción – comunicación, agresiones, intimidación-amenazas, Exclusión–bloqueo social, hostigamiento verbal y por último la dimensión robos. La pregunta de investigación quedó planteada: ¿Cómo son los niveles de acoso escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Callao, 2023?. El objetivo general del estudio es describir los niveles de acoso escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Callao. Los objetivos específicos del estudio fueron los siguientes: 1) Describir los estadísticos de acoso escolar y sus dimensiones en los estudiantes de secundaria de una institución educativa del Callao. 2) Describir los niveles de las dimensiones de acoso escolar en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Callao.

2. Metodología

2.1. Tipo y diseño de la investigación

El tipo de investigación es básica y el diseño no experimental, descriptivo y transversal.

2.2. Participantes

La muestra estuvo conformada por 292 estudiantes de secundaria de una institución educativa pública en la provincia constitucional del Callao en Lima Perú.

2.3. Instrumento

Se utilizó el cuestionario de Autotest de Cisneros de acoso escolar de Piñuelo y Oñate (2005), Contiene 50 ítems y de escala ordinal. El instrumento original procede de España. Adaptado por Carmen Rosa Orosco Zumaran en el año 2012, en una muestra conformada por 438 alumnos de 1ro a 5to de secundaria, de edades entre 12 a 16 años. Se determinó la validez de constructo través del análisis factorial exploratorio, donde utilizo el coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), el método de componente principal y el método de Oblimin. Las correlaciones subtest-test fueron significativos ($p < 0.05$) y son mayores a 0.30, por lo tanto, evidencia la validez de constructo. El instrumento demostró su alta consistencia interna, expresado en un Alfa de Cronbach de 0.922.

2.4. Análisis de datos

Al finalizar la recopilación de datos recopilados de forma presencial en la institución educativa en la provincia constitucional Callao, se procedió a transformar los datos a numéricos, luego fueron importados al paquete estadístico SPSS versión 26 para realizar los análisis estadísticos y descriptivos a nivel de variable y dimensiones.

3. Resultados y discusión

En la tabla 1 se puede observar que en la variable y dimensiones de acoso escolar tuvieron valores válidos de 292 estudiantes y valores perdidos 0. En la variable acoso escolar se obtuvo una media de respuesta de 1.86, una mediana y moda en el nivel 2 (nivel regular) en la respuesta de los estudiantes, asimismo una desviación estándar de 0.352, también se puede observar que los niveles mínimos y máximos de la respuesta de los estudiantes fueron

1 (nivel bajo) y 2 (nivel regular). En las dimensiones se puede observar que las medias más elevadas en niveles fueron intimidación-amenazas, restricción comunicativa, exclusión-bloqueo y hostigamiento con valores de 2.06, 1.95, 1.94 y 1.92 respectivamente, siendo los mismos que obtuvieron como niveles máximos de respuesta de 3 (nivel alto).

Tabla 1: Estadísticos de acoso escolar y sus dimensiones en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Callao.

Nivel Variable/Dimensiones	n		Media	Mediana	Moda	Desv. Desviación	Mínimo	Máximo
	Válido	Perdidos						
Acoso escolar	292	0	1.86	2.00	2	0.352	1	2
Desprecio - ridiculización	292	0	1.56	2.00	2	0.497	1	2
Coacción	292	0	1.71	2.00	2	0.457	1	2
Restricción - comunicación	292	0	1.95	2.00	2	0.667	1	3
Agresiones	292	0	1.70	2.00	2	0.461	1	2
Intimidación - amenazas	292	0	2.06	2.00	2	0.434	1	3
Exclusión - bloqueo social	292	0	1.94	2.00	2	0.598	1	3
Hostigamiento verbal	292	0	1.92	2.00	2	0.394	1	3
Robos	292	0	1.48	1.00	1	0.501	1	2

En la tabla 2 se puede observar que los estudiantes de secundaria de la institución educativa publica del callao presentan acoso escolar en los niveles regular y bajo en 85.6% y 14.4% respectivamente. Asimismo, se puede resaltar que no presentan niveles altos de acoso escolar.

Tabla 2: Niveles de acoso escolar en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Callao.

Variable	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Acoso escolar	Bajo	42	14.4
	Regular	250	85.6
	Alto	0	0.0
Total		292	100.0

En la tabla 3 se puede resaltar que los estudiantes de secundaria de la institución educativa publica en el Callao presentan niveles altos en las dimensiones de acoso escolar en restricción-comunicación, exclusión-bloqueo social, intimidación-amenazas y hostigamiento verbal en 19.9%, 15.1%, 12.7% y 4.1% respectivamente. Asimismo, se observa porcentajes elevados en niveles regular en las dimensiones de acoso escolar de hostigamiento verbal, intimidación-amenazas, coacción, agresiones, exclusión-bloqueo social, desprecio-ridiculización, restricción-comunicación y robos en 83.9%, 80.8%, 70.5%, 69.5%, 64%, 56.2%, 55.5% y 48.3% respectivamente. Del mismo modo, se pudo observar que los niveles bajos con más altos porcentajes hallados fueron de robos, desprecio-ridiculización y agresiones en 51.7% y 43.8% y 30.5%.

Tabla 3: Niveles de las dimensiones de acoso escolar en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Callao.

Dimensión	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Desprecio - ridiculización	Bajo	128	43.8
	Regular	164	56.2
	Alto	0	0.0
Coacción	Bajo	86	29.5
	Regular	206	70.5
	Alto	0	0.0
Restricción - comunicación	Bajo	72	24.7
	Regular	162	55.5
	Alto	58	19.9
Agresiones	Bajo	89	30.5
	Regular	203	69.5
	Alto	0	0.0
Intimidación-amenazas	Bajo	19	6.5
	Regular	236	80.8
	Alto	37	12.7
Exclusión-bloqueo social	Bajo	61	20.9
	Regular	187	64.0
	Alto	44	15.1
Hostigamiento verbal	Bajo	35	12.0
	Regular	245	83.9
	Alto	12	4.1
Robos	Bajo	151	51.7
	Regular	141	48.3
	Alto	0	0.0
Total		292	100.0

4. Conclusiones

Se halló en la descripción de los estadísticos de la variable acoso escolar ($M=1.86$, $DS=0.352$). También se halló nivel mínimo (1) y nivel máximo (2), siendo niveles bajo y regular respectivamente. En las dimensiones de acoso escolar, se halló en intimidación-amenazas ($M=2.06$, $DS=0.434$) con nivel mínimo (1) y nivel máximo (3) siendo niveles bajo y alto respectivamente. Se evidencia que los estudiantes de secundaria presentaron niveles de acoso regular, bajo y alto en 85.6%, 14.4% y 0% respectivamente. Se evidencia que los estudiantes de secundaria presentaron en las dimensiones de acoso escolar niveles altos en restricción-comunicación (19.9%), lo que indica que la muestra percibe acciones de acoso que buscan restringir, bloquear o dificultar su comunicación de diversas maneras, como el aislamiento Social, la Interrupción continua de las conversaciones o actividades, dificultando su comunicación efectiva. En exclusión-bloqueo social (15.1%), implica que el estudiante percibe que hay una exclusión intencional de actividades, conversaciones, juegos y cualquier otra forma de participación social. intimidación-amenaza (12.7%) indica que el estudiante está vivenciando expresiones verbales o gestuales para infundirle miedo, intimidar o controlar su comportamiento y con un menor porcentaje hostigamiento verbal (4.1%) lo que indica que el estudiante percibe falta de respeto, la humillación verbal y gestual, las burlas, odio y ridiculización hacia su persona.

5. Referencias bibliográficas

- Álvarez-García, D., García, T., & Núñez, J. C. (2015). Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 126–136.
- Andrade, J., Bonilla, L. y Valencia, Z. (2011). La agresividad escolar o bullying: una mirada desde tres enfoques psicológicos. *Pensando Psicología*, 7(12), 134- 149.
- Bussey, K. (2020). Development of moral disengagement: Learning to make wrong right. In L. A. Jensen (Ed.), *The Oxford handbook of moral development: An interdisciplinary perspective* (pp. 306–326). Oxford University Press.
- Bandura, A. (2016). *Moral disengagement: How people do harm and live with themselves*. Worth.
- Bandura, A. (1977). *Teoría del Aprendizaje Social*. General Learning Press Carmona-Rojas, M., Ortega-Ruiz, R., Romera, E., Bravo, A. (2023).
- Aggressive and Defensive Behaviour, Normative, and Social Adjustment in the Complex Dynamics of School Bullying [Article@La conducta agresiva y de defensa, y el ajuste normativo y social en las complejas dinámicas de acoso escolar] *Psychosocial Intervention*, 32 (3), pp. 165-175.
- Chester KL, Callaghan M, Cosma A, Donnelly P, Craig W, Walsh S, Molcho M. Cross (2015). National time trends in bullying victimization in 33 countries among children aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010. *Eur J Pub Health*;25:61–4.
- Campbell, M., Hand, K., Shaw, T., Runions, K., Burns, S., Lester, L., Cross, D. (2023). Adolescent Proactive Bystanding Versus Passive Bystanding Responses to School Bullying: the Role of Peer and Moral Predictors. *International Journal of Bullying Prevention*, 5 (4), pp. 296-305. Cited 2 times. 1).
- Gianakos, A. L., Freischlag, J. A., Mercurio, A. M., Haring, R. S., LaPorte, D. M., Mulcahey, M. K., & Kennedy, J. G. (2022). Bullying, discrimination, harassment, sexual harassment, and the fear of retaliation during surgical residency training: a systematic review. *World journal of surgery*, 1-13.
- Hawley, P. H., Stump, K. N., & Ratlif, J. (2010). Sidestepping the jingle fallacy: Bullying, aggression, and the importance of knowing the difference. In *Bullying in North American schools* (pp. 121–136). Routledge.
- Limber, S. P., Olweus, D., Wang, W., Masiello, M., & Breivik, K. (2018). Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program: A large scale study of US students in grades 3–11. *Journal of School Psychology*, 69, 56–72.
- Lund, I. (2017). *Mobbing i høyere utdanning, fleip eller fakta? In Bullying in Higher Education, Joke or Fact? Rapport; Universitetet i Agder, Pedagogisk Utviklingssenter—PULS Fakultet for Humaniora og Pedagogikk: Kristiansand, Norway, 2017.*
- Moore, S.E.; Norman, R.E.; Suetani, S.; Thomas, H.J.; Sly, P.D.; Scott, J.G. Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World J. Psychiatry* 2017, 7, 60–76.
- Milosevic, T., Collier, A., Norman, J.O.H. (2023). Leveraging Dignity Theory to Understand Bullying, Cyberbullying, and Children's Rights. *International Journal of Bullying Prevention*, 5 (2), pp. 108-120. Cited 1 time. 1).

- Oñate, A. y Piñuel, I. (2009). Acoso y violencia escolar en España. Informe Cisneros X.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751–780
- Olweus D. (1978). Aggression in the schools. Bullies and whipping boys. *Hemisphere*.
- Piñuel, I., y Oñate, A (2007): Acoso y Violencia Escolar en España: Informe. Cisneros X. Ediciones IIEDDI.
- Riesgo, N., Fernández-Suárez, A., Herrero, J., Rejano-Hernández, L., Rodríguez-Franco, L., Paino-Quesada, S., & Rodríguez-Díaz, F. (2019). Concordancia en la percepción de conductas violentas en parejas adolescentes. *Terapia Psicológica*, 37(2), 154-165. 0154
- Smith, P. K., Kwak, K., & Toda, Y. (2016). *School bullying in different cultures*. Cambridge University Press.
- Savahl, S., Adams, S., Hoosen, P. (2024). Children's Experiences of Bullying Victimization and the Influence on Their Subjective Well-Being: a Population-Based Study (2024) *Child Indicators Research*, 17 (1), pp. 1-29. 1).
- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Vanegas, G. (2012). Bystander motivation in bullying incidents: to intervene or not to intervene? *Western Journal of Emergency Medicine*, 13(3), 247–52.
- UNICEF. (2018). La mitad de los adolescentes del mundo sufre violencia en la escuela.
- Volk, A. A., Dane, A. V., & Al-Jabouri, E. (2022b). Is adolescent bullying an evolutionary adaptation? A 10-year review. *Educational Psychology Review*, 1–28.
- Zhou X, Wu X, Wang W, Tian Y. (2018). The relation between repetitive trauma exposure and posttraumatic stress disorder: understanding the roles of feelings of safety and cognitive reappraisal. *Psychol Dev Educ.*;34(1):90–7.