

PALABRAS CLAVE

Alumnos
Violencia
Escuelas
Rendimiento escolar
Enseñanza primaria
Datos estadísticos
América Latina

América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar

Marcela Román y F. Javier Murillo

Se estimó la magnitud de la violencia escolar en las escuelas latinoamericanas y su incidencia en el desempeño de los estudiantes de primaria. Se analizaron características sociodemográficas del estudiante vinculadas al maltrato entre pares. Se utilizaron modelos multinivel de cuatro y tres niveles con los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), analizándose 2.969 escuelas, 3.903 aulas y 91.223 estudiantes de 6º grado de 16 países latinoamericanos (excluido México al relacionar violencia escolar y desempeño académico). Conclusiones: la violencia inter pares es un grave problema en toda la región; los estudiantes que sufrieron violencia de sus iguales alcanzaron un desempeño en lectura y matemáticas significativamente inferior al de quienes no la experimentaron; en aulas con mayores episodios de violencia física o verbal los educandos muestran peores desempeños que en aulas con menor violencia.

Marcela Román
Investigadora principal del Centro
de Investigación y Desarrollo de la
Educación (CIDE) Universidad Alberto
Hurtado, Chile

✉ mroman@cide.cl

F. Javier Murillo
Profesor titular de la Universidad
Autónoma de Madrid, España

✉ javier.murillo@uam.es

I

Introducción

El carácter agresivo y violento de la interacción que se da entre los estudiantes dentro de las escuelas se ha constituido en un tema prioritario para la investigación y la política pública. Ello debido a sus consecuencias en el desarrollo, desempeño y resultados académicos de los niños, niñas y jóvenes en formación. Estas prácticas que empiezan a constituirse en hechos cotidianos, conocidos y, en cierto modo, avalados por adultos y los propios estudiantes, entran en total contradicción con aquello que se espera sea una escuela: un espacio de formación ética, moral, emocional y cognitiva de ciudadanos. De igual modo, comprometen seriamente la posibilidad de que la escuela se erija en un lugar para el intercambio del conocimiento, en un ambiente de sana convivencia y sociabilidad democrática y justa. Poder aprender sin miedo, en un clima confiable y seguro, se constituye en una de las condiciones fundamentales para que cada estudiante fortalezca habilidades de todo tipo y se apropie de aquellos aprendizajes que le asegurarán el pleno desarrollo y la participación social.

De todas las dimensiones que se ven afectadas por la violencia entre pares, en este artículo se analiza y discute la incidencia que ella tiene en los aprendizajes

y desempeños que alcanzan los estudiantes en las áreas de lectura y matemáticas. Para tal propósito se utilizan los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) (LLECE, 2008). En ese estudio se recoge información sobre actos de robo y situaciones de violencia física y verbal que involucran, de manera directa o indirecta, a estudiantes de sexto grado en 16 países de América Latina. La incidencia de tal situación en los desempeños de los estudiantes se analiza en 15 de los 16 países de la muestra señalada. México fue excluido de estos análisis debido a que en dicho país no se aplicó el cuestionario de factores relacionados para las familias.

En la segunda sección del presente trabajo se ofrece el marco conceptual a partir de la revisión de la literatura sobre violencia escolar y su vinculación con los aprendizajes y el rendimiento escolar, en el ámbito internacional y regional. Posteriormente, en la tercera sección se presentan los objetivos y la metodología que estructuran y sustentan el estudio, para entregar sus principales resultados y discutirlos en la cuarta y quinta secciones. Finalmente, se comparten las principales conclusiones que emergen del trabajo.

II

Fundamentación teórica

Quienes se han dedicado a estudiar la violencia escolar para comprenderla, prevenirla o ambas cosas, coinciden en identificar a Olweus como el primero que ofreció un marco y criterios para dar cuenta de comportamientos violentos entre compañeros en los espacios escolares. En la década de 1970, este investigador dio la alerta al denunciar el maltrato y los abusos como una práctica común y sistemática entre compañeros en las escuelas noruegas (Olweus, 1978). Hoy este fenómeno es universalmente conocido como *bullying*, concepto que refiere a distintas situaciones de intimidación, acoso, abuso, hostigamiento y victimización que ocurren reiteradamente entre escolares (Rigby, 1996; García, 2010).

Se trata de situaciones repetidas y permanentes de injusticia y abuso de poder (psicológico o físico),

que implican y tienen consecuencias distintas, aunque igualmente preocupantes, para todos los estudiantes que se ven envueltos en tales prácticas (Olweus, 1989, 1993, 1998; Smith y Sharpe, 1994; OCDE, 2004; Cerezo, 2006; Skrzypiec, 2008). La evidencia disponible distingue en ellas al menos tres actores en situación de pares o iguales: i) el o los estudiantes acosadores o agresores; ii) el o los estudiantes víctimas del acoso o abuso, y iii) los estudiantes que observan y conocen de tal situación de abuso (Schäfer y otros, 2005). Es posible observar hasta seis roles distintos si se considera a quienes actúan como ayudantes del victimario, a los promotores del *bullying* y a los defensores de las víctimas (Rigby, 2003; Andreou y Metallidou, 2004; Rey y Ortega, 2007; Slee y Mohyla, 2007).

Desde su origen, estas prácticas responden a patrones culturales de dominio-sumisión que emergen entre iguales y en espacios institucionalizados de estrecha convivencia cotidiana. Respecto de la forma que adquiere este acoso, en la literatura se ha logrado identificar y clasificar a cuatro grandes tipos: física, verbal, psicológica y social (Rivers y Smith, 1994; Espelage y Swearer, 2003; Smith, 2003; Avilés, 2005; Cerezo, 2006).

1. Clima, cultura escolar y violencia entre pares

Indagar en la expresión o magnitud que adquieren la violencia o el maltrato entre los estudiantes en el interior de las escuelas y centros escolares es profundizar en una de las dimensiones del clima escolar. En efecto, la violencia, el *bullying* o el maltrato escolar son fenómenos complejos que emergen en el contexto de la convivencia y, por tanto, se enmarcan en las normas, rutinas, procesos, sistemas de interacción e intercambio, subjetividades y pautas culturales propias de cada institución escolar. A estas prácticas subyacen conductas, creencias y actitudes de todos los actores involucrados, sean estas de afecto, valoración, satisfacción, amistad, colaboración o tolerancia, como asimismo de desafección, prejuicios, discriminación, exclusión o intolerancia (Ortega, 2000; Kuperminc, Leadbeater y Blatt, 2001; Loukas y Robinson, 2004; Blaya y otros, 2006; Gazelle, 2006). De tal forma que la presencia del “matonaje” y su expresión serán parte esencial del tipo de convivencia, el clima escolar y de aula que se respire y perciba en la escuela, factores que afectan e inciden no solo en el bienestar de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, sino también en sus desempeños y prácticas. La universalidad y magnitud del *bullying* escolar y, fundamentalmente, sus consecuencias en el desarrollo socioafectivo y cognitivo de los alumnos, lo ubican en un lugar prioritario a la hora de analizar el clima y la convivencia escolar, factores clave para el aprendizaje y el pleno desarrollo de los estudiantes (Ortega, 2005; Orpinas y Horne, 2006).

2. Maltrato y desempeño escolar: la evidencia internacional

El fenómeno del *bullying* ha sido ampliamente investigado y analizado en las dos últimas décadas, principalmente desde la psicología y la sociología educativa. Desde la perspectiva psicológica, la atención se ha focalizado en las prácticas y comportamientos vinculados e implicados en el fenómeno del acoso entre iguales, en especial en las conductas agresivas y violentas y la problemática

de victimización en sus diferentes expresiones y consecuencias psicológicas y sociales para los afectados (Hawker y Boulton, 2000; Espelage, Holt y Henkel, 2003; Rigby, 2003; Perren y Alsaker, 2006). Desde la mirada sociológica, se ha profundizado en la identificación de factores sociales ligados al *bullying* (pobreza, exclusión social, delincuencia juvenil, consumo de alcohol y drogas, cultura juvenil) con el propósito de reconocer y prevenir su incidencia y disminuir las conductas de riesgo (Martínez-Otero, 2005; Blaya y otros, 2006; Barker y otros, 2008)

Así, sabemos que la violencia y el maltrato entre pares no son un hecho nuevo ni aislado o propio de ciertas escuelas o países (Abramovay y Rua, 2005; Berger, Rodkin y Karimpour, 2008; Plan International, 2008). Constituyen un fenómeno transversal y frecuente que afecta a un importante porcentaje de estudiantes en tanto víctimas (en mayor medida), victimarios o agresores, o en tanto observadores o espectadores del *bullying* entre sus compañeros, y que ha sido constatado mediante diversas investigaciones en las distintas regiones y países del mundo (Olweus 1978, 1993; Schäfer y otros, 2005; Ortega, 2005; Blaya y otros, 2006; Smith, Kanetsuna y Koo, 2007).

Entre las formas de maltrato más comunes y frecuentes, la evidencia identifica distintos tipos de insultos, apodos y sobrenombres; golpes, agresiones directas, robos; amenazas, rumores y la exclusión o el aislamiento social (Whitney y Smith, 1993; Owens, Daly y Slee, 2005). Últimamente ha aumentado de manera importante el llamado *bullying* cibernético mediante el cual se maltrata y denigra al estudiante de distintas formas a través de teléfonos celulares, páginas web, blogs, redes sociales (facebook, hi5, twitter), *YouTube* u otros medios compartidos y utilizados por los escolares en internet (Skrzypiec, 2008).

El género y la edad inciden en la expresión y magnitud que alcanza el acoso entre compañeros. Así, los estudiantes varones se ven envueltos mayormente en situaciones de maltrato físico (golpes), mientras que las mujeres ocupan preferentemente el maltrato social o psicológico (Skrzypiec, 2008). Este fenómeno disminuye a medida que aumenta el nivel de escolaridad (Pellegriani y Long, 2002; Dake, Price y Telljohann, 2003; Smith, 2003).

Entre los primeros estudios en que se dio cuenta de la magnitud del fenómeno en Europa se encuentra el de Whitney y Smith (1993), donde se mostraba una tasa de victimización del 10% para Inglaterra, en tanto que un 6% de los estudiantes se reconocieron como agresores. Diez años después y de acuerdo con Dake,

Price y Telljohann (2003), las cifras de prevalencia del *bullying* en escuelas primarias europeas van desde un 11% (Finlandia) a un 49% (Irlanda), mientras que en los Estados Unidos el porcentaje se acerca al 20%. En España, uno de cada cuatro alumnos es víctima de la violencia escolar, siendo siete veces más alta en primaria que en bachillerato y el principal tipo de violencia es la psicológica (Voors, 2005).

En Australia, un 17,4% de los estudiantes de 7 a 9 años declaran ser víctimas de *bullying* severo, mientras que el 31% reconocen haber sufrido *bullying* o abuso de tipo medio (Skrzypiec, 2008). En las recientes cifras entregadas por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 2009) respecto de los países que la componen se constata en promedio un 26% de estudiantes víctimas de *bullying* en educación primaria, un 20% en la secundaria inferior y un 10% en la secundaria superior.

En los estudios realizados en América Latina se aprecian también diferencias entre países y respecto del nivel de enseñanza. Así, por ejemplo, un 11% de los estudiantes mexicanos de primaria han robado o amenazado a algún compañero, mientras que en secundaria ese porcentaje alcanza a poco más de un 7% (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007). En escuelas privadas y públicas del Brasil el porcentaje de estudiantes de primaria que reconocen ser reiteradamente amenazados va del 21% al 40%, dependiendo del estado en cuestión (Abramovay y Rua, 2005).

Con respecto al Perú, los datos señalan una tasa de *bullying* del 47% (Oliveros y otros, 2008), mientras que en Chile un 11% de los estudiantes declaran haber sufrido *bullying*, ya sean amenazas permanentes, discriminación o ambas de parte de sus compañeros (Encuesta nacional de violencia escolar, 2007). Las principales agresiones reconocidas corresponden a violencia psicológica (22,2%); física (17,7%); discriminación o rechazo (13,5%); amenaza u hostigamiento permanente (11,1%); atentado contra la propiedad (9,6%); con armas (4,3%), y sexual (3%).

En la Argentina, casi un tercio de los estudiantes de secundaria reconocen haber sufrido la rotura de útiles u otros objetos llevados a la escuela (32%). La violencia verbal (gritos, burlas e insultos) alcanza porcentajes entre un 12% y un 14%, dependiendo del grado. El 10% de los alumnos dicen haber sufrido amenazas por parte de un compañero, mientras que un 8% han sido víctimas de violencia social (exclusión). Por último, algo más de un 7% de ellos señalan haber sido golpeados por sus pares y un 4,5% declaran haber sido víctimas de robo por fuerza o amenazas (García, 2010).

3. Efectos del maltrato entre pares en el aprendizaje y rendimiento escolar

Esta breve revisión se cierra compartiendo los principales resultados que han arrojado las investigaciones sobre el *bullying* y sus consecuencias para el aprendizaje y el logro escolar.

Sobre la base de datos para los años 2001 y 2002, un grupo de investigadores analizó la relación entre *bullying*, asistencia a la escuela, logro académico, autopercepción, sentimientos de identidad y seguridad en estudiantes de primaria de escuelas urbanas públicas de los Estados Unidos (Glew y otros, 2005). Los resultados denotan un 22% de estudiantes implicados en situaciones de *bullying* (víctima, matón o ambos). Los estudiantes víctimas mostraron una mayor probabilidad de obtener bajos logros, como también menor sentido de pertenencia y seguridad que los que no reportaban ser acosados por sus compañeros. Más recientemente, en el estudio de Holt, Finkelhor y Kantor (2007) se encuentra una vinculación entre victimización, deterioro psicológico y dificultades académicas en estudiantes del 5° grado de primaria en escuelas urbanas del noreste de los Estados Unidos.

En la investigación desarrollada con estudiantes griegos de primaria (Andreou y Metallidou, 2004) se aborda la relación entre desempeño cognitivo y el papel asumido por el estudiante en la situación de *bullying* (acosador, víctima, defensor, promotor, asistente, indiferente). Los resultados señalan que existe relación entre la capacidad para aprender y el ser víctima de *bullying*.

Luciano y Savage (2007) exploraron la relación entre victimización de estudiantes canadienses de 5° grado, con y sin dificultades de aprendizaje, y sus consecuencias a nivel cognitivo y de autopercepción en escuelas inclusivas. Los resultados permitieron ver que los estudiantes con dificultades de aprendizaje fueron sometidos a más situaciones de hostigamiento o maltrato que sus pares sin dificultades de aprendizaje, y ello sin mayores diferencias respecto del género del alumno. En ese estudio se mostró también que el rechazo y acoso por parte de los estudiantes se relacionan con dificultades en el manejo social del lenguaje en los estudiantes victimizados.

Por su parte, el estudio de Skrzypiec (2008), con cerca de 1.400 estudiantes de los grados 7°, 8° y 9° en escuelas primarias australianas, tuvo como propósito explorar la relación entre haber sido víctima de *bullying* y su efecto en el aprendizaje y desarrollo socioemocional y mental del estudiante. En los análisis se aprecia que un tercio de los estudiantes que han sido fuertemente acosados

reportan también serios problemas de concentración y atención en clases producto del *bullying* del que son objeto y el temor ligado a tal situación.

En 2007 Plan Internacional, organización internacional no gubernamental, efectuó un estudio sobre violencia escolar en 49 países en desarrollo y en 17 desarrollados. Allí se identifican tres ámbitos o tipos principales de violencia que afectan a los niños y niñas en las escuelas: castigo corporal, violencia sexual y *bullying* (hostigamiento escolar). Respecto de este último, en el estudio se constata que el *bullying* es una conducta común en las escuelas de todo el mundo, y que los estudiantes afectados por el hostigamiento escolar generalmente desarrollan problemas de concentración y dificultades de aprendizaje (Plan Internacional, 2008).

En América Latina, los análisis realizados por la UNESCO (LLECE, 2001), en el primer estudio internacional comparativo a nivel regional, mostraron mejores desempeños en los estudiantes que reportaron escasas situaciones de violencia en la escuela (peleas y otros) y en aquellos centros donde se establecen relaciones de amistad.

Más recientemente, los resultados del estudio sobre violencia en las escuelas desarrollado en 2002 en 13 estados capitales del Brasil (Abramovay y Rua, 2005) mostraban que un 45% de los estudiantes de primaria

y secundaria señalaron que los hechos de violencia les impiden concentrarse en sus estudios. Un tercio de ellos expresan sentirse nerviosos y cansados, mientras que otro tercio reconocen que estos actos afectan a la motivación por ir a la escuela (entre un 27% y el 34%, dependiendo del estado).

Por último, en un estudio recién publicado (Konishi y otros, 2010) se examinan la relación entre maltrato y abuso entre pares, la relación profesor-alumnos y los desempeños escolares canadienses. En esta investigación se trabaja con la información de cerca de 28.000 estudiantes de 15 años que formaron parte del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) correspondiente al año 2006. Por medio de análisis multinivel, los investigadores demostraron que el logro en matemáticas y lectura aparece negativamente vinculado con el *bullying* y positivamente con la relación alumno-profesor. Esto es, los estudiantes que reportaban ser víctimas de abuso o diferentes formas de maltrato por parte de sus compañeros obtenían inferiores desempeños en matemáticas y lectura que sus pares que no reportaban situaciones de *bullying*. Por el contrario, los estudiantes que señalaban una mejor relación con sus profesores alcanzaban también mejores logros en dichas disciplinas.

III

Objetivos y metodología

El propósito central de esta investigación consiste en determinar la relación entre violencia escolar y desempeño académico de los estudiantes de primaria en América Latina. Junto con ello, se estima y analiza la magnitud que alcanza la violencia entre pares en las escuelas de 16 países de la región, identificando los factores sociodemográficos que aparecen vinculados a este fenómeno.

Para ello se trabaja especialmente con los datos obtenidos en el Segundo Estudio Regional Explicativo y Comparativo (SERCE) de la UNESCO, desarrollado entre 2005 y 2009 (LLECE, 2008), cuyo objetivo fundamental era describir qué y cuánto aprenden los estudiantes latinoamericanos de 3° y 6° grados de primaria en las áreas de matemáticas y lectura. Con este fin se aplicaron pruebas de rendimiento estandarizadas a una muestra

de estudiantes de 3° y 6° grados de 16 países, así como cuestionarios de contexto a dichos estudiantes, sus familias, docentes y directivos de los centros escolares implicados. El maltrato entre pares solo fue abordado con los alumnos de 6° grado, de modo que en esta parte del estudio no se trabaja con datos de los estudiantes de tercer grado.

Para abordar los objetivos señalados, en el presente estudio se utilizan modelos multinivel: de cuatro niveles de análisis (alumno, aula, escuela y país) cuando se trabaja con los datos de toda la región; y de tres niveles (alumno, aula y escuela) cuando se analiza país a país. Dado que en México se decidió no recoger datos de familias para la consecución del objetivo 3 (Determinar la relación entre violencia escolar y desempeño académico de los estudiantes) no se trabajará con datos de ese país.

1. Variables

Las variables utilizadas se pueden organizar en tres grupos: variables sobre violencia entre pares, variables de carácter sociodemográfico y variables de desempeño.

Las variables de violencia entre pares fueron seis, agrupadas en dos grandes bloques. El primero conformado por variables relacionadas con experiencias directas de maltrato en el último mes en la escuela: haber sido robado, insultado o amenazado, y golpeado o maltratado físicamente. Y el segundo, por variables referidas al conocimiento de situaciones de maltrato en otros compañeros de su misma aula en el último mes, con los mismos elementos anteriores: haber sido robado, insultado o amenazado, y golpeado o maltratado físicamente. Para estudiar la incidencia de la violencia en el rendimiento se crearon dos nuevas variables: “víctima de violencia”, variable dicotómica que indica si el estudiante declara haber sufrido algún tipo de agresión o no; y “violencia en el aula”: elaborada a partir del promedio de la anterior variable con todos los niños del aula, tipificada.

Las variables sociodemográficas fueron siete: nivel socioeconómico de la familia del estudiante, variable tipificada y obtenida a partir de la profesión de los padres y de las posesiones familiares; nivel cultural de la familia del estudiante, obtenido como promedio de la titulación máxima conseguida por ambos padres, tipificada; género, variable dicotómica; lengua materna, si la lengua materna del estudiante es el español u otra, variable dicotómica; años de preescolarización del estudiante, número de años que asistió a algún centro educativo antes de la educación obligatoria; nivel socioeconómico de la escuela, a partir de la opinión del director, variable tipificada; e índice de desarrollo humano de cada país, a partir de los datos oficiales de la UNESCO en el año 2006.

Las variables de desempeño de los estudiantes fueron el rendimiento en matemáticas y el rendimiento en lectura. Ambas están estimadas mediante la teoría de respuesta al ítem y escaladas con una media de 500 y una desviación típica de 50.

2. La muestra

Dado el enfoque multinivel del estudio, se consideraron cuatro unidades de análisis: país, escuela, aula y estudiante. Concretamente, se obtuvieron datos de 16 países, 2.969 escuelas, 3.903 aulas y 91.223 estudiantes de 6° grado de primaria (véase el cuadro 1). Como en México no se aplicaron los cuestionarios a las familias,

CUADRO 1

América Latina (16 países): número de escuelas, aulas y estudiantes analizados en cada país

País	Escuelas	Aulas	Estudiantes
Argentina	167	353	6 696
Brasil	157	245	5 456
Colombia	203	207	6 035
Costa Rica	171	150	4 766
Cuba	206	383	5 910
Chile	165	263	7 025
Ecuador	192	215	5 427
El Salvador	182	235	6 346
Guatemala	231	267	5 560
México	160	220	4 861
Nicaragua	205	250	6 789
Panamá	155	247	5 655
Paraguay	209	208	4 839
Perú	165	243	4 701
República Dominicana	183	114	4 646
Uruguay	218	303	6 511
<i>Total</i>	<i>2 969</i>	<i>3 903</i>	<i>91 223</i>

Fuente: elaboración propia.

este país fue eliminado del estudio sobre la incidencia del maltrato en el desempeño académico, por lo que para ese objetivo se estudiaron 2.809 escuelas, 3.683 aulas y 86.372 estudiantes en 15 países. Esta muestra fue seleccionada en cada país mediante un muestreo aleatorio estratificado de conglomerados. Los criterios para la estratificación fueron el tipo de gestión y área geográfica (urbano público, urbano privado y rural); el tamaño de la escuela (pequeña: escuela con una sola sección en el grado; mediana: con dos o más secciones en el grado, y grande: con cuatro o más secciones en el grado), y la relación entre la matrícula de 6° grado y la matrícula de 3° grado ($M6/M3 \geq 0,8$; $0 < M6/M3 < 0,8$; $M6/M3 = 0$; y matrícula de 3° grado = 0). Los conglomerados son las escuelas del universo. En cada estrato se selecciona una muestra de escuelas, en una sola etapa de selección con probabilidades iguales para todas las escuelas del estrato. La muestra de alumnos en cada estrato se conformó con todos los alumnos de las escuelas seleccionadas en cada estrato.

3. Instrumentos

Las variables descritas fueron recogidas mediante cuatro tipos de pruebas:

La información sobre la violencia entre pares se obtuvo a partir de un cuestionario dirigido a los estudiantes de 6° grado implicados.

Las variables de producto (rendimiento en matemáticas y lectura) fueron recogidas mediante test estandarizados validados para todos los países y compuestos por diferentes cuadernillos —con la estrategia de muestreo matricial (*matrix sampling*). En los test se consideraron dos dimensiones: por una parte, los elementos curriculares comunes en la región; y por otra, el enfoque de habilidades para la vida. Los ítems que conformaron las pruebas se orientaron a evaluar el uso comprensivo de los distintos códigos y reglas que constituyeron los campos conceptuales de cada disciplina evaluada, con énfasis en la capacidad de inferir significados y de resolver problemas de la vida cotidiana del alumno.

La información de las variables sociodemográficas de ajuste fue obtenida mediante cuestionarios dirigidos a estudiantes (género y lengua materna), sus familias (nivel cultural y situación socioeconómica familiar y años de preescolarización del estudiante) y dirección escolar (nivel socioeducativo de la escuela).

Es importante destacar que en México no se aplicó el cuestionario para las familias, con lo que no se obtuvieron datos del nivel cultural y la situación sociodemográfica de los estudiantes, por lo que se excluyó a este país de los análisis en que se procuraba encontrar la relación entre maltrato y desempeño escolar.

4. Análisis de datos

Se utilizaron distintas estrategias de análisis en función del objetivo. Así, a fin de conocer la incidencia de la violencia entre pares en las escuelas de América Latina se realizaron sencillos análisis descriptivos para cada país. La situación del conjunto de la región se estimó mediante la ponderación de los resultados de cada país. Con el propósito de identificar los factores sociodemográficos vinculados a la violencia entre pares en las escuelas se estimó el coeficiente de contingencia para variables dicotómicas y el coeficiente *t*, de *Student* para las de escala.

Más complejos son los estadísticos utilizados para determinar la relación entre violencia escolar y desempeño académico de los estudiantes; en este caso se usaron los modelos multinivel. Efectivamente, en primer lugar se utilizaron modelos multinivel de cuatro niveles de análisis. El procedimiento para cada una de las variables producto fue: i) estimar el modelo nulo; ii) calcular el modelo con las variables de ajuste, y iii) incluir en el modelo ajustado las variables atinentes al maltrato entre pares, en este caso dos: un constructo referido a ser víctima de violencia y otro a violencia en el aula y estimar la aportación de ambos.

De esta forma se estimaron dos modelos multi-nivel (uno para cada variable producto) análogos al siguiente:

$$y_{ijkl} = \beta_{0,jkl} + \beta_{1,jkl}NSE_{ijkl} + \beta_{2,jkl}NCult_{ijkl} + \beta_{3,jkl}Preesc_{ijkl} + \beta_{4,jkl}Mujer_{ijkl} + \beta_{5,jkl}Otra_LM_{ijkl} + \beta_{6l}NSE_esc_{kl} + \beta_{7l}IDH_pais_l + \varepsilon_{ijkl}$$

$$\beta_{0,jkl} = \beta_0 + \varphi_{0l} + v_{0kl} + \mu_{0,jkl}$$

$$\beta_{1,jkl} = \beta_1 + \varphi_{1l} + v_{1kl} + \mu_{1,jkl} \dots$$

$$\beta_{5,jkl} = \beta_5 + \varphi_{5l} + v_{5kl} + \mu_{5,jkl}$$

$$\beta_{6l} = \beta_6 + \varphi_{6l}$$

con:

$$[\varepsilon_{0ijkl}] \sim N(0, \Omega_\varepsilon) : \Omega_\varepsilon = [\sigma_{\varepsilon_0}^2]$$

$$[\mu_{0,jkl}] \sim N(0, \Omega_\mu) : \Omega_\mu = [\sigma_{\mu_0}^2]$$

$$[v_{0kl}] \sim N(0, \Omega_v) : \Omega_v = [\sigma_{v_0}^2]$$

$$[\varphi_{0l}] \sim N(0, \Omega_\varphi) : \Omega_\varphi = [\sigma_{\varphi_0}^2]$$

donde:

- y_{ijk} son las diferentes medidas de desempeño del estudiante
- NSE_{ijkl} nivel socioeconómico de la familia del estudiante
- N_Cult_{ijkl} nivel cultural de la familia del estudiante
- $Preesc_{ijkl}$ años de preescolarización del estudiante
- $Mujer_{ijkl}$ si el estudiante es mujer
- $Otra_LM_{ijkl}$ si la lengua materna del estudiante no es el español
- NSE_esc_{kl} nivel socioeconómico de la escuela
- IDH_pais_k índice de desarrollo humano de cada país

Y posteriormente se añadieron a estos los dos variables de maltrato para analizar su aportación. De esta forma, se estimaron cuatro modelos multinivel de cuatro niveles.

A partir de estas informaciones, se estimó la aportación de cada variable en cada uno de los países. Así, se estimaron 30 modelos multinivel de tres niveles para cada una de las variables explicativas (15 países x 2 variables de producto).

IV

Resultados

En coherencia con los objetivos del estudio, los resultados se organizan en tres grandes apartados: la estimación del alcance del maltrato entre pares en América Latina, el estudio de las características sociodemográficas ligadas al maltrato y el análisis de su incidencia en el desempeño escolar.

1. Alcance de la violencia entre pares

De acuerdo con los análisis, poco más de la mitad de los estudiantes de 6° grado de educación primaria (el 51,1%) sufrieron robos, fueron insultados, amenazados o golpeados por sus compañeros en la escuela durante el mes anterior al que se recogieron los datos. La agresión más frecuente es el robo (39,4%), seguida de la violencia verbal (26,6%) y, por último, la violencia física (16,5%). Aunque esta ordenación se mantiene en todos los países, las cifras son muy diferentes de uno a otro (véase el cuadro 2).

Así, mientras que en Colombia más de la mitad de los alumnos de 6° grado de primaria dicen haber sufrido algún tipo de robo en el último mes, en Cuba solo lo afirma 1 de cada 10. Las cifras muestran que esta situación afecta al menos a uno de cada tres alumnos en el resto de los países, reflejando con ello lo grave y generalizado del fenómeno. Sin embargo, el problema se hace aún más agudo en Colombia, el Ecuador, Nicaragua, Costa Rica, República Dominicana y el Perú (cifras sobre un 45%).

La situación es análoga cuando se trata de insultos o amenazas, aunque en este caso es la Argentina el país que mantiene las cifras más altas, seguida del Perú, Costa Rica y el Uruguay. Todos ellos con más del 30% de los alumnos que afirman haber sido maltratados verbalmente por algún compañero en el mes anterior a la recopilación de datos.

Por último, son cinco los países en que la violencia física entre pares se destaca por su alto grado: Argentina

CUADRO 2

América Latina (16 países): porcentaje de estudiantes de 6° grado de primaria que declaran haber sido víctimas de robo, insultados o golpeados en su escuela en el último mes, por país

País	Robados	Insultados o amenazados	Maltratados físicamente	Algún episodio de violencia ^a
Argentina	42,09	37,18	23,45	58,62
Brasil	35,00	25,48	12,94	47,62
Colombia	54,94	24,13	19,11	63,18
Chile	32,54	22,43	11,55	43,08
Cuba	10,55	6,86	4,38	13,23
Costa Rica	47,25	33,16	21,23	60,22
Ecuador	47,60	28,84	21,91	56,27
El Salvador	33,42	18,63	15,86	42,55
Guatemala	35,56	20,88	15,06	39,34
México	40,24	25,35	16,72	44,47
Nicaragua	47,56	29,01	21,16	50,70
Panamá	36,99	23,66	15,91	57,32
Paraguay	32,23	24,11	16,93	46,34
Perú	45,37	34,39	19,08	44,52
República Dominicana	45,79	28,90	21,83	59,93
Uruguay	32,42	31,07	10,10	50,13
<i>Total América Latina^b</i>	39,39	26,63	16,48	51,12
<i>Promedio países</i>	38,72	25,88	17,20	48,67

Fuente: elaboración propia.

^a Porcentaje de estudiantes que declaran haber sido víctimas de maltrato (independientemente del tipo de este) en su escuela durante el último mes.

^b Resultados del total de América Latina obtenidos mediante la ponderación de resultados de cada país.

(23,5%), Ecuador (21,9%), República Dominicana (21,8%), Costa Rica (21,2%) y Nicaragua (21,2%). En el extremo contrario, de nuevo Cuba aparece como el país con un menor porcentaje de niños que señalan haber sido golpeados recientemente (solo un 4,4%).

Cifras diferentes se observan cuando se consulta al estudiante si conoce a alguien de su clase que fue robado, insultado o golpeado en su escuela en el último mes. El 62,4% de los estudiantes reconocen saber o haber presenciado algún episodio de violencia en la escuela que involucraba a alguno de sus compañeros, independientemente del tipo de ella. Desde lo específico, el 46,7% afirman que alguno de sus compañeros fue víctima de robo, el 35,7% señalan conocer a alguien de su clase que fue insultado o amenazado, mientras que el 38,9% declaran saber de algún compañero de aula al que le pegaron o hicieron daño en ese período (véase el cuadro 3). Así, el robo seguido de la agresión física entre pares son los actos de violencia más declarados.

En todos los casos hay importantes diferencias entre países. En cuatro de ellos más del 70% de los estudiantes señalan conocer a alguien de su clase que ha sufrido maltrato en su escuela, independientemente del tipo (Colombia, Panamá, Argentina y Costa Rica). En el otro extremo está

solo Cuba (16%). El resto se mueven entre el 55% (El Salvador) y el 70% (República Dominicana).

En Costa Rica y Nicaragua, el 63,3% y el 60,1% de los niños y niñas de 6° grado, respectivamente, afirman que alguien de su clase fue víctima de robo en la escuela recientemente. En otros tres países estas cifras superan el 50%: Colombia, Argentina y Ecuador, y solo en dos, Paraguay (38,4%) y Cuba (12,1%), no llegan al 40%.

Más del 40% de los niños en la Argentina, Costa Rica, el Uruguay y el Perú dicen conocer a alguien de su clase que ha sido insultado o amenazado. Por su parte, la violencia física aparece afectando a más del 40% de los estudiantes en la Argentina, Costa Rica, Nicaragua, el Uruguay, el Brasil y el Perú. Cuba y Chile muestran las menores cifras (7,4% y 25,1%, respectivamente).

2. Caracterización sociodemográfica del maltrato

El segundo de los objetivos de este estudio consiste en identificar las variables de carácter sociodemográfico de los estudiantes, relacionadas con el maltrato entre pares. Las variables analizadas son: género, nivel socioeconómico de las familias, nivel cultural y hábitat de residencia (rural o urbano).

CUADRO 3

América Latina (16 países): porcentaje de estudiantes de 6° grado de primaria que afirman conocer a alguien de su clase que fue víctima de robo, insultado, amenazado o golpeado en su escuela en el último mes, por país

País	Robar	Insultar o amenazar	Pegar o hacer daño	Algún episodio de violencia ^a
Argentina	53,60	49,61	50,23	74,67
Brasil	45,89	36,89	42,27	67,04
Colombia	58,60	33,21	38,29	72,83
Chile	42,04	29,69	25,13	57,36
Cuba	12,07	7,38	7,42	16,25
Costa Rica	63,34	47,67	48,25	78,56
Ecuador	53,25	33,67	38,95	65,99
El Salvador	41,92	24,29	31,52	55,21
Guatemala	43,21	24,93	31,58	57,66
México	47,19	32,88	33,98	56,88
Nicaragua	60,55	39,95	47,08	63,87
Panamá	47,64	36,88	38,57	73,99
Paraguay	38,43	29,37	31,73	63,41
Perú	49,40	42,68	42,16	56,00
República Dominicana	46,55	35,41	38,79	69,98
Uruguay	45,56	45,49	42,98	60,08
<i>Total América Latina^b</i>	<i>46,72</i>	<i>35,74</i>	<i>38,91</i>	<i>62,42</i>
<i>Promedio países</i>	<i>46,82</i>	<i>34,37</i>	<i>36,80</i>	<i>62,24</i>

Fuente: elaboración propia.

^a Porcentaje de estudiantes que afirman conocer a alguien de su clase que ha sufrido maltrato (independientemente del tipo de este) en su escuela durante el último mes.

^b Resultados del total de América Latina obtenidos mediante la ponderación de resultados de cada país.

Los datos indican que hay una relación estadísticamente significativa entre el género de los estudiantes y el haber sufrido algún tipo de robo, insulto, amenaza o maltrato físico. Efectivamente, la prueba del chi-cuadrado denota con claridad que las tres variables dependientes estudiadas (ser víctima de robo, de violencia verbal y de violencia física) se relacionan estadísticamente con el género. Los niños sufren más robos y son más insultados, amenazados y agredidos físicamente que las niñas.

Estos resultados, válidos para el conjunto de países, se ven matizados en función del país. Tal y como se observa en el cuadro 4, en los resultados de las pruebas del chi-cuadrado realizadas se advierte la relación entre el género de los estudiantes y el tipo de maltrato en casi todos los países. Las excepciones son Cuba, donde el maltrato afecta a ambos géneros de manera equitativa en las tres variables dependientes utilizadas, y Colombia, Costa Rica, el Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Panamá y el Perú, donde no hay diferencias en el número de niños y niñas que declaran haber sido víctimas de robo en el último mes.

Respecto del hábitat los resultados también son claros: los estudiantes de zonas rurales sufren menos robos y son menos insultados o agredidos que los que viven en zonas urbanas. Los datos muestran que aunque

estas diferencias encontradas son la nota predominante en la mayoría de los países, esto no se da en todos (véase el cuadro 4). En el Brasil, Guatemala, el Perú y el Uruguay no se observan diferencias en ningún tipo de maltrato entre los estudiantes de zonas rurales o urbanas.

Los dos últimos análisis se centran en determinar si existe relación entre el maltrato y los niveles cultural y socioeconómico de las familias. Los resultados de la *t de Student* para todos los estudiantes de la región son al menos curiosos. En estos se aprecia que:

- Hay relación entre haber sido víctima de robo y el nivel cultural de los padres, pero no con el nivel socioeconómico.
- Hay relación entre haber sido amenazado o insultado y el nivel socioeconómico de las familias, pero no con el nivel cultural de los padres.
- Hay relación entre el haber sido golpeado y el nivel cultural de los padres, pero no con el nivel socioeconómico.

En el estudio detallado de esta relación en cada uno de los países resalta una situación algo compleja (véase el cuadro 5), por lo que no se puede afirmar que, de una forma general, ni el nivel socioeconómico de las familias ni su nivel cultural estén vinculados a una mayor o menor aparición del maltrato, independientemente del tipo.

CUADRO 4

América Latina (16 países): relación entre maltrato y género, y maltrato y hábitat (rural o urbano) por país. Resultados de la estimación del coeficiente de contingencia: nivel de significación

País	Género			Hábitat		
	Robado	Insultado o amenazado	Golpeado	Robados	Insultado o amenazado	Golpeado
Argentina	0,000	0,000	0,000	0,001	0,006	0,260
Brasil	0,001	0,000	0,007	0,083	0,010	0,738
Colombia	0,117	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Chile	0,000	0,026	0,000	0,058	0,006	0,417
Cuba	0,179	0,268	0,839	0,000	0,000	0,019
Costa Rica	0,219	0,000	0,000	0,000	0,004	0,222
Ecuador	0,066	0,000	0,000	0,849	0,000	0,000
El Salvador	0,005	0,000	0,000	0,000	0,000	0,003
Guatemala	0,863	0,000	0,000	0,787	0,637	0,601
México	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,169
Nicaragua	0,155	0,000	0,010	0,000	0,004	0,007
Panamá	0,060	0,001	0,067	0,508	0,002	0,080
Paraguay	0,918	0,000	0,002	0,000	0,000	0,000
Perú	0,513	0,000	0,000	0,665	0,488	0,757
República Dominicana	0,034	0,007	0,000	0,000	0,020	0,033
Uruguay	0,037	0,000	0,006	0,152	0,054	0,728
<i>Región (16 países)</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>

Fuente: elaboración propia.

CUADRO 5

América Latina (15 países): relación entre maltrato y nivel cultural de las familias, y maltrato y nivel socioeconómico de las familias por país. Resultados de la *t* de student: nivel de significación bilateral

País	Nivel cultural de las familias			Nivel socioeconómico de las familias		
	Robado	Insultado o amenazado	Pegado	Robado	Insultado o amenazado	Pegado
Argentina	0,000	0,228	0,006	0,000	0,244	0,095
Brasil	0,360	0,797	0,874	0,500	0,189	0,348
Colombia	0,584	0,252	0,345	0,046	0,028	0,926
Chile	0,207	0,377	0,063	0,111	0,076	0,306
Cuba	0,510	0,456	0,020	0,009	0,094	0,207
Costa Rica	0,000	0,012	0,090	0,000	0,020	0,118
Ecuador	0,546	0,135	0,961	0,515	0,916	0,214
El Salvador	0,892	0,981	0,570	0,000	0,002	0,823
Guatemala	0,514	0,438	0,113	0,814	0,463	0,001
Nicaragua	0,002	0,109	0,171	0,000	0,007	0,277
Panamá	0,050	0,144	0,951	0,440	0,000	0,218
Paraguay	0,099	0,004	0,016	0,600	0,022	0,007
Perú	0,000	0,038	0,000	0,000	0,021	0,000
República Dominicana	0,092	0,069	0,954	0,181	0,774	0,214
Uruguay	0,000	0,064	0,757	0,000	0,000	0,007
<i>Región (15 países)</i>	<i>0,000</i>	<i>0,124</i>	<i>0,000</i>	<i>0,088</i>	<i>0,000</i>	<i>0,167</i>

Fuente: elaboración propia.

Nota: No aparece México, porque en ese país no se aplicó el cuestionario para las familias.

3. Incidencia en el desempeño de los estudiantes

Como se ha señalado, para determinar la incidencia de la violencia escolar en el desempeño de los estudiantes se utilizaron modelos multinivel de cuatro niveles para tener una imagen global, y posteriormente de tres niveles en el análisis de cada país. El primer paso es la elaboración de los modelos iniciales o de ajuste, en los que se incluyen las variables cuyo efecto hay que “descontar” para conocer la influencia real de la violencia en el desempeño. En el cuadro 6 se ofrecen los resultados de los dos modelos iniciales. Allí se observa que las siete variables de ajuste están vinculadas al desempeño de los estudiantes en ambas materias. Se hace referencia tanto a las cinco variables de estudiantes (nivel socioeconómico y nivel cultural de las familias, años de preescolarización, género y lengua materna), como al nivel socioeconómico de la escuela o el índice de desarrollo humano del país.

A partir de cada uno de los dos modelos ajustados se incluyeron las dos variables foco de atención: víctima de violencia escolar (variable del alumno, dicotómica) y violencia en el aula (variable de aula, tipificada). En el cuadro 7 se presenta la aportación de los coeficientes estimados en cada modelo, en primer lugar con cada variable por separado y posteriormente

de forma conjunta. Dos ideas pueden concluirse de su análisis: en primer lugar, al ser todos los coeficientes estadísticamente significativos, se verifica la relación entre maltrato entre pares y desempeño de los estudiantes en ambas disciplinas. También puede observarse que los coeficientes son prácticamente iguales cuando se estiman independientemente y de forma conjunta, ello implica que su aportación es aditiva.

De esta forma, se obtienen dos primeras ideas concluyentes:

- Un estudiante de primaria en América Latina que señala haber sido robado o maltratado física o verbalmente tiene un desempeño significativamente inferior, en lectura y matemáticas, que otro estudiante que no lo ha sido.
- Los estudiantes que asisten a aulas con una mayor proporción de actos de robo o maltrato físico o verbal obtienen peores desempeños tanto en lenguaje como en matemáticas que aquellos que asisten a aulas donde existe una menor violencia.

El procedimiento para analizar la incidencia del maltrato entre pares en el desempeño de los estudiantes en cada uno de los 15 países de América Latina estudiados es el mismo que para el conjunto de los países, con la diferencia de que se realizarán modelos de tres niveles para los datos de cada país.

CUADRO 6

**Resultados de los modelos multinivel ajustados de cuatro niveles
para rendimiento en matemáticas y en lectura**

	Rendimiento en matemáticas		Rendimiento en lectura	
	Coeficiente (e.e.)		Coeficiente (e.e.)	
Parte constante				
Intercepto	502,53	(9,25)	495,78	(6,93)
Nivel socioeconómico de la familia	2,53	(0,51)	3,27	(0,47)
Nivel cultural de la familia	9,20	(0,49)	10,65	(0,45)
Preescolarización	1,89	(0,277)	1,96	(0,26)
Género (varón o mujer)	-7,58	(0,77)	6,31	(0,72)
Lengua materna (español u otra)	-14,01	(2,04)	-20,74	(1,80)
Nivel socioeconómico de la escuela	16,67	(1,51)	21,58	(1,26)
Índice de desarrollo humano del país	30,66	(9,52)	26,37	(7,11)
Parte aleatoria				
Entre países	1 332,08	(482,25)	741,00	(269,47)
Entre escuelas	2 071,47	(108,92)	1 400,70	(73,03)
Entre aulas	681,89	(53,98)	417,05	(32,17)
Entre alumnos	6 459,38	(42,74)	6 185,30	(39,14)

Fuente: elaboración propia.

Nota: Todos los coeficientes son significativos a un $\alpha = 0,05$.

e.e.: error estándar.

CUADRO 7

**Coefficientes y error estándar de las variables de maltrato entre pares
a partir de los modelos multinivel para cada una de las variables
estudiadas estimados de forma independiente y conjunta**

	Estimación independiente		Estimación conjunta	
	Rendimiento en matemáticas	Rendimiento en lectura	Rendimiento en matemáticas	Rendimiento en lectura
	Coeficiente (e.e.)	Coeficiente (e.e.)	Coeficiente (e.e.)	Coeficiente (e.e.)
Víctima de violencia (nivel 1)	-9,55	(0,81)	-9,40	(0,81)
Violencia en el aula (nivel 2)	-7,32	(1,05)	-6,88	(1,05)

Fuente: elaboración propia.

Nota: Todos los coeficientes son significativos a un $\alpha = 0,05$.

e.e.: error estándar.

Los resultados del estudio de la incidencia de sentirse víctima de violencia en la escuela en el desempeño del estudiante en cada país (véase el cuadro 8) indican con claridad que este efecto se da en mayor o menor medida en todos los países. En Chile, el Ecuador y República Dominicana los datos indican que la aportación de esta variable es significativa para lectura, pero no para matemáticas, mientras que en Colombia y Cuba la incidencia de ser víctima de maltrato se produce en matemáticas, pero no en lectura.

Es fácil verificar que los países con una mayor tasa de violencia entre pares son también aquellos en

los que la incidencia de ese maltrato en el desempeño es menor. De esta forma, se puede suponer que cuando el fenómeno del maltrato está generalizado no marca diferencias en el desempeño, dado que afecta a todos los alumnos por igual.

Análogamente, es posible estudiar la incidencia de la variable “violencia en el aula” en el desempeño de los estudiantes en cada país (véase el cuadro 9). En los resultados se advierten tres grupos de países: i) aquellos en que los desempeños en lectura y matemáticas aparecen claramente influidos por la violencia en el aula (Brasil, Chile, Cuba, Ecuador, Nicaragua, Paraguay y Uruguay);

CUADRO 8

América Latina (15 países): coeficientes de la variable “víctima de violencia” a partir de los modelos multinivel de tres niveles, en cada país

País	Rendimiento	
	en matemáticas	en lectura
Argentina	-7,84	-13,19
Brasil	-12,21	-9,85
Chile	-9,57	-8,07
Colombia	-6,68	-2,44
Costa Rica	-17,61	15,97
Cuba	-16,32	-7,88
Ecuador	0,19	-8,99
El Salvador	-7,61	-9,95
Guatemala	-9,52	-11,37
Nicaragua	-6,93	-7,65
Panamá	-8,90	-12,78
Paraguay	-13,82	-13,78
Perú	-6,74	-10,03
República Dominicana	0,64	-7,17
Uruguay	-10,32	-9,80
<i>Total América Latina</i>	-9,55	-9,68

Fuente: elaboración propia.

Notas: en negrita los coeficientes significativos a un $\alpha = 0,05$.

No aparecen datos de México porque en ese país no se aplicó el cuestionario para las familias.

ii) países donde no se observa relación de la violencia en el aula en ninguna de las dos medidas de desempeño (El Salvador, Guatemala, Panamá y Perú), y iii) países donde la relación se da con respecto a lectura (Argentina y Colombia) o de matemáticas (República Dominicana).

CUADRO 9

América Latina (15 países): coeficientes de la variable “violencia en el aula” a partir de los modelos multinivel de tres niveles, en cada país

País	Rendimiento	
	en matemáticas	en lectura
Argentina	-11,46	-6,31
Brasil	-11,17	-11,49
Chile	-18,48	-9,40
Colombia	-6,47	-1,61
Costa Rica	-6,62	-12,49
Cuba	-13,45	-5,33
Ecuador	-12,54	-7,89
El Salvador	-3,31	-3,00
Guatemala	1,27	-0,57
Nicaragua	-6,20	-5,87
Panamá	-4,06	-6,41
Paraguay	-7,82	-8,24
Perú	-1,14	-1,34
República Dominicana	-3,55	-8,48
Uruguay	-8,04	-5,18
<i>Total América Latina</i>	-7,32	-5,92

Fuente: elaboración propia.

Notas: en negrita los coeficientes significativos a un $\alpha = 0,05$.

No aparecen los datos de México porque en ese país no se aplicó el cuestionario para las familias.

De este modo, se han obtenido claras evidencias empíricas acerca de la relación entre el maltrato entre pares y el desempeño académico, tanto para el conjunto de América Latina como para cada uno de los 15 países de la región analizados.

V

Discusión

Los resultados de esta investigación son coherentes con lo aportado por estudios y revisiones regionales e internacionales sobre la problemática del *bullying* o maltrato escolar, su magnitud y sus consecuencias en los aprendizajes y desempeños escolares. Sin embargo, además de sostener los hallazgos anteriores, aporta respecto de una mirada específica para estudiantes latinoamericanos y comparativa entre países de América Latina.

1. Alcance o magnitud de la violencia entre pares

En este estudio, el fenómeno del *bullying* o maltrato entre escolares en la escuela se reporta y analiza de dos formas distintas: ser víctima de dicho acoso o haber presenciado o saber (testigo) de episodios en que la víctima es un compañero o compañera. Las cifras muestran que algo más de la mitad de los estudiantes latinoamericanos de 6° grado de primaria han sufrido directamente algún tipo de violencia por parte de sus compañeros en el último mes, llegando a cerca del 62% en el segundo caso. Así, es posible que la condición de víctima afecte a más estudiantes que lo constatado en este estudio, puesto que reconocerse víctima de acoso o maltrato por sus pares es un paso que, muchas veces, los niños, niñas y jóvenes no dan, ni siquiera desde el anonimato de un cuestionario.

Estos resultados son coincidentes con investigaciones anteriores en cuanto muestran que el *bullying*, en cualquiera de sus manifestaciones, es un fenómeno presente y extendido en las escuelas de todo el mundo (Abramovay y Rua, 2005; Ortega, 2005; Blaya y otros, 2006; Smith, Kanetsuna y Koo, 2007; Berger, Rodkin y Karimpour, 2008). Difieren, eso sí, respecto de la magnitud que alcanza el fenómeno en otras regiones. Por ejemplo, en el estudio de Dake, Price y Telljohann (2003) para Europa, las tasas de maltrato van desde un 11% en estudiantes de primaria en Finlandia, hasta el 49% de los estudiantes de primaria irlandeses. Por su parte, Skrzypiec (2008), considerando diferentes grados de *bullying*, encuentra que este fenómeno afecta al 48% de los estudiantes de primaria en Australia, quienes declaran ser víctimas de maltrato severo o medio por alguno de sus compañeros. Para el conjunto de los países de la OCDE, el porcentaje de estudiantes que informa ser víctima de *bullying* en primaria alcanza a un 26%

(OCDE, 2009). En el caso de los Estados Unidos, las cifras muestran alrededor de un 20% de estudiantes implicados en situaciones de *bullying* (Glew y otros, 2005; Dake, Price y Telljohann, 2003).

De acuerdo con ello, la magnitud que adquiere la violencia entre pares en las escuelas latinoamericanas es un fenómeno que golpea con mayor fuerza que en otras regiones, siendo aún más grave y complejo en algunos de sus países. Frente al 63% de estudiantes de primaria que declaran ser víctimas de acoso en Colombia, en Cuba esta cifra es de solo un 13%. En este amplio espectro se constituyen tres grupos de países. Un primer grupo donde más de la mitad de sus estudiantes se declaran víctimas de algún tipo de acoso o maltrato por compañeros (Colombia, Costa Rica, Argentina, Ecuador, Panamá y República Dominicana); un segundo grupo donde los estudiantes que han sido victimizados representan entre el 40% (Uruguay, Paraguay, Nicaragua) y el 50% del total (Brasil, Perú, México, Guatemala, El Salvador y Chile), y por último, un tercer grupo integrado solo por Cuba (13%). Lo anterior evidencia que tanto las acciones de prevención, como las destinadas a disminuir el *bullying*, han de ser distintas entre países.

En cuanto a América Latina, son aún escasos los estudios en que se da cuenta de la magnitud de la violencia escolar a nivel nacional, no registrándose ninguno que lo aborde a nivel de la región. Ello hace aún más importante la investigación realizada.

2. Tipo de violencia o maltrato entre pares

En el estudio se identifican y se indagan tres grandes tipos de situación de hostigamiento o maltrato entre pares: el robo, los insultos o amenazas y la agresión física. En los análisis se constata que los actos de *bullying* que más reportan quienes son víctimas de esta situación corresponden a situaciones de robo, seguidos de insultos y amenazas. Luego de ello está la agresión física en cualquiera de sus formas. Estos hallazgos son también coherentes con lo que informan los estudios internacionales, al dar cuenta de las principales y más importantes formas que adquiere el *bullying* entre estudiantes. En efecto, la evidencia disponible permite identificar, entre las más importantes, los insultos (agresiones verbales), apodosos y sobrenombres, agresiones físicas, golpes,

robos, amenazas, rumores y la exclusión o aislamiento social (Whitney y Smith, 1993; Owens, Daly y Slee, 2005; García, 2010).

3. Variables vinculadas a la violencia o maltrato entre pares

Los análisis sobre las variables de carácter sociodemográfico de los estudiantes y su relación con la violencia física o verbal entre pares permiten concluir que el *bullying* entre estudiantes latinoamericanos afecta más a los varones que a las niñas en todas sus manifestaciones (física, psicológica y verbal) y es más relevante en las escuelas urbanas que rurales. Estos hallazgos reafirman lo aportado por los estudios internacionales, que constatan que tanto el género como la edad del estudiante inciden en la expresión y magnitud que alcanza el acoso entre compañeros. En esos análisis, los estudiantes varones aparecen mayormente en situaciones de maltrato físico, mientras que las mujeres emplean preferentemente el maltrato social o psicológico (Pellegrini y Long, 2002; Skrzypiec, 2008). Esta diferencia no se aprecia en el presente estudio, pudiéndose afirmar solamente que en América Latina los niños de primaria sufren más robos y son más insultados, amenazados y agredidos físicamente que sus compañeras. De igual manera, es posible sostener que son menos frecuentes los robos, los insultos, las amenazas y las agresiones físicas entre los estudiantes que asisten a escuelas ubicadas en zonas rurales, que entre sus pares que lo hacen en escuelas urbanas.

4. Incidencia de la violencia en el desempeño

El estudio permite concluir que los estudiantes de primaria que han sido víctimas de violencia en la escuela presentan desempeños significativamente inferiores en lectura y matemáticas que quienes no lo han sido. Asimismo, es posible sostener que los alumnos de cursos donde la violencia física o verbal está más presente registran desempeños inferiores con respecto a los alumnos de aulas menos violentas. En consecuencia, se puede sostener que ser víctima de *bullying* afecta negativamente al rendimiento de los

estudiantes latinoamericanos de primaria, como también lo afecta el saber o haber presenciado el *bullying* en otro compañero o compañera.

Estos relevantes hallazgos ratifican lo aportado por la literatura e investigaciones internacionales en que se constata que el *bullying* tiene efectos negativos en los desempeños de los estudiantes, independientemente del papel que se asuma en las situaciones de maltrato. En primer lugar, ratifican los hallazgos del primer estudio internacional comparativo de América Latina y el Caribe (LLECE, 2001), que mostraron mejores desempeños en los estudiantes que reportaron escasas situaciones de violencia en la escuela.

Similares conclusiones se encuentran en el estudio de Glew y sus colaboradores (2005), que muestran una mayor probabilidad de obtener bajos logros entre los estudiantes de primaria que han sido víctimas de *bullying* en los Estados Unidos. Por último, nuestros hallazgos coinciden del todo con el recién publicado estudio de Konishi y otros (2010) acerca de la relación entre *bullying* y desempeño escolar entre estudiantes canadienses. A través de análisis multinivel, en ese estudio se concluye que aquellos estudiantes que reportaban ser víctimas de abuso por parte de sus compañeros obtenían inferiores desempeños en matemáticas y lectura que sus pares que no reportaban situaciones de *bullying*.

Finalmente, los datos permiten afirmar que los países con una mayor tasa de violencia entre pares son también aquellos donde el desempeño de sus estudiantes se ve menos afectado por dicha violencia. Al parecer el efecto del maltrato en el desempeño escolar se anula cuando este es masivo o, dicho de otro modo: en contextos de *bullying* generalizado el efecto en el desempeño escolar es menor, llegando incluso a desaparecer.

Lamentablemente no se dispone de información que permita comparar esos resultados con otros estudios. De modo que este relevante hallazgo ha de ser profundizado en investigaciones futuras debido no solo a la importancia que esto supone para el desempeño cognitivo de los estudiantes, sino también por sus implicancias respecto de posibles ambientes escolares donde la violencia entre pares pudiera ser parte del tipo de relaciones e intercambios del conjunto de estudiantes, es decir, de la cultura escolar.

VI

Conclusiones

Para finalizar, se aportan algunas ideas conclusivas que, lejos de cerrar la discusión, resaltan la importancia de asumir seriamente el fenómeno de la violencia escolar, comprendiéndolo desde sus expresiones globales y locales, y generando al mismo tiempo alternativas pertinentes y relevantes que favorezcan su prevención y disminución.

1. Violencia escolar: nuevo desafío para las escuelas y los maestros en América Latina

Asistir a la escuela sin temor, seguro y motivado constituye una de las principales condiciones de los estudiantes para el pleno desarrollo, la apropiación y el logro de los aprendizajes. De esta forma, promover y fortalecer relaciones positivas y no violentas entre compañeros se convierte en una condición ineludible para el proceso de ser y aprender de cada estudiante. Las agresiones entre compañeros afectan de modo importante no solo a aspectos emocionales y conductuales de los niños y las niñas implicados, sino también y de manera significativa lo que ellos aprenden y logran en disciplinas esenciales para su formación y desarrollo.

Sin embargo, las situaciones o actos de violencia entre pares son mayoritaria y habitualmente invisibles para los docentes, lo que hace más complejo poder reaccionar e intervenir para prevenirlas o erradicarlas. No es, ni será fácil para los maestros, reconocer códigos, lenguajes, signos o prácticas propias de los alumnos a través de las cuales se manifiesta y concretiza este maltrato o acoso reiterado de unos sobre otros. No obstante ello, erradicar el *bullying* o la violencia entre pares surge como una urgente necesidad si se quiere conseguir una escuela de calidad.

2. Los sistemas escolares y su responsabilidad en la magnitud y expresión de la violencia escolar

Las importantes diferencias que muestra la violencia entre los países invitan a reflexionar sobre los factores propios de las escuelas y sistemas educativos que pudieran estar relacionados con este complejo y grave fenómeno. Es al menos necesario preguntarse por elementos o dinámicas propias de los sistemas escolares que pudieran estar potenciando o generando formas de relaciones violentas

o agresivas entre los estudiantes, tales como sistemas nacionales más competitivos o promotores del éxito o el logro individual o las prácticas de exclusión. En otras palabras, asumir la responsabilidad que le cabe al sistema y sus escuelas no solo en la prevención y disminución de la violencia entre pares, sino también en su origen y manifestación.

3. Estrategias pertinentes y diferenciadas de prevención y disminución de la violencia escolar

En los últimos años se han diseñado programas y políticas con que se procura mejorar la convivencia dentro de las escuelas. Sin embargo, la mayor parte de ellos fijan la atención en la institución y buscan normar —desde los adultos formadores— aquello que es aceptable o deseable en la conducta de los estudiantes. Es del todo evidente que estas estrategias carecerán de efectividad si no se diseñan y construyen a partir de los propios estudiantes, de sus dinámicas y subjetividades, de sus intereses y motivaciones, desde sus fortalezas y debilidades.

Emerge también la necesidad de atender de manera diferenciada la violencia escolar según el nivel de enseñanza, el contexto de la escuela y el género de los estudiantes. Los resultados aportados por esta investigación no hacen sino confirmar los hallazgos internacionales respecto de las alarmantes cifras de la violencia escolar en primaria, así como de las diferencias en el tipo de violencia entre niños y niñas o entre escuelas de zonas rurales y urbanas.

4. El riesgo de asumir la violencia escolar como un estilo de interacción normal entre pares

El bajo efecto de la victimización en el rendimiento de los estudiantes en aquellos países con altas tasas de violencia entre pares plantea al menos dos aspectos sobre los cuales llamar la atención. En primer lugar, la gravedad que reviste el asumir como normales y habituales estas relaciones e intercambios agresivos y violentos entre pares y, en consecuencia, no actuar para denunciarlas, disminuirlas o prevenirlas. Generalmente son los efectos o consecuencias lo que permite visibilizar el fenómeno y su gravedad. Así, será mucho más complejo prevenir o disminuir la violencia cuando ella parece no estar afectando a los resultados escolares.

En segundo lugar, es importante comprender y explicitar las consecuencias que lo anterior supone para el desarrollo personal y social de los estudiantes. En efecto, no es lo mismo crecer y aprender en un ambiente hostil que hacerlo en un clima positivo y sin violencia, por mucho que “mi situación sea la de la mayoría de

mis compañeros”. La formación en escuelas y sistemas donde la violencia y el maltrato pasan a ser la norma no podrá fortalecer la tolerancia, la cooperación, la solidaridad u otros principios y valores que constituyen pilares fundamentales para sociedades más justas, democráticas e inclusivas.

Bibliografía

- Abramovay, M. (2005), “Violencia en las escuelas: un gran desafío”, *Revista iberoamericana de educación*, N° 38, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Abramovay, M. y M. Rua (2005), *Violences in Schools. Concise Version*, Brasilia, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Aguilera, M., G. Muñoz y A. Orozco (2007), *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*, México, D.F., Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Andreou, E. y P. Metallidou (2004), “The relationship of academic and social cognition to behaviour in bullying situations among Greek primary school children”, *Educational Psychology*, vol. 24, N° 1, Filadelfia, Taylor & Francis.
- Avilés, J.M. (2005), *Bullying: intimidación y maltrato entre el alumnado*, Bilbao, Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Euskadi-Euzkadiko Irakaskuntzako Lagileen Sindikatua (STEE-EILAS).
- Barker, E.D. y otros (2008), “Joint development of bullying and victimization in adolescence: relations to delinquency and self-harm”, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, vol. 47, N° 9, Amsterdam, Elsevier.
- Berger, C., P.C. Rodkin y R. Karimpour (2008), “Bullies and victims at school: perspectives and strategies for primary prevention”, *School Violence and Primary Prevention*, T. Miller (comp.), Nueva York, Springer-Verlag.
- Blaya, C. y otros (2006), “Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia”, *Revista de educación*, N° 339, Madrid, Ministerio de Educación.
- Cerezo, F. (2006), “Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del test Bull-s”, *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, vol. 4, N° 9, Madrid, Editorial EOS.
- Dake, J., J. Price y S. Telljohann (2003), “The nature and extent of bullying at school”, *Journal of School Health*, vol. 73, N° 5, Hoboken, Wiley.
- Espelage, D. y S. Swearer (2003), “Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here?”, *School Psychology Review*, vol. 32, N° 3, Bethesda, National Association of School Psychologists.
- Espelage, D., M. Holt y R. Henkel (2003), “Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence”, *Child Development*, vol. 74, N° 1, Wiley.
- García, M. (coord.) (2010), *Violencia en las escuelas. Un relevamiento desde la mirada de los alumnos*, Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- Gazelle, H. (2006), “Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: a child x environment model”, *Developmental Psychology*, vol. 42, N° 6, Washington, D.C., American Psychological Association.
- Glew, G. y otros (2005), “Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school”, *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, vol. 159, N° 11, Chicago, American Medical Association.
- Hawker, D.S. y M.J. Boulton (2000), “Twenty years’ research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies”, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 41, N° 4, Oxford, Blackwell Publishers.
- Holt, M.K., D. Finkelhor y G.K. Kantor (2007), “Multiple victimization experiences of urban elementary school students: Associations with psychosocial functioning and academic performance”, *Child Abuse and Neglect*, vol. 31, N° 5, Orlando, Elsevier.
- Konishi, C. y otros (2010), “Do school bullying and student-teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis”, *Canadian Journal of School Psychology*, vol. 25, N° 1, Thousand Oaks, SAGE Publications.
- Kuperminc, G., B. Leadbeater y S. Blatt (2001), “School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students”, *Journal of School Psychology*, vol. 39, N° 2, Amsterdam, Elsevier.
- LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación) (2008), *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- _____ (2001), *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. Informe técnico*, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Loukas, A. y S. Robinson (2004), “Examining the moderating role of perceived school climate in early adolescent adjustment”, *Journal of Research on Adolescence*, vol. 14, N° 2, Malden, Blackwell Publishers.
- Luciano, S. y R. Savage (2007), “Bullying risk in children with learning difficulties in inclusive educational settings”, *Canadian Journal of School Psychology*, vol. 22, N° 1, Thousand Oaks, SAGE Publications.
- Madriaza, P. (2009), “Violencia en las escuelas”, *Seguridad y prevención: la situación en Argentina, Chile y Uruguay durante 2007*, C. Guajardo (comp.), Santiago de Chile, Centro Internacional para la Prevención de la Criminalidad/ Universidad Alberto Hurtado.
- Martínez-Otero, V. (2005), “Conflictividad escolar y fomento de la convivencia”, *Revista iberoamericana de educación*, N° 38, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Ministerio de Educación/Ministerio del Interior (2008), *Encuesta nacional de violencia escolar 2007*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación (MINEDUC)/ADIMARK.

- OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos) (2009), *Take the Test: Sample Questions from OECD's PISA Assessments*, París.
- (2004), *Taking Fear Out of Schools: A Report of an International Policy and Research Conference on School Bullying and Violence*, París.
- Oliveros, M. y otros (2008), "Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú", *Revista peruana de pediatría*, vol. 61, N° 4, Lima, Sociedad Peruana de Pediatría.
- Olweus, D. (1998), *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*, Madrid, Ediciones Morata.
- (1993), *Bullying at School. What We Know and What We Can Do*, Oxford, Reino Unido, Blackwell.
- (1989), "Bully/victim problems among school children: basic facts and effects of a school based intervention programmed", *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, D.J. Pepler y K.H. Rubin (comps.), Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.
- (1978), *Aggression in the Schools. Bullies and Whipping Boys*, Washington, D.C., Hemisphere Press.
- Orpinas, P. y A. Home (2006), *Bullying Prevention: Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence*, Washington, D.C., American Psychological Association.
- Ortega, R. (2005), *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*, Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia.
- (comp.) (2000), *Educación la convivencia para prevenir la violencia*, Madrid, Editorial Antonio Machado Libros.
- Owens, L., A. Daly y P.T. Slee (2005), "Sex and age differences in victimization and conflict resolution among adolescents in a South Australian school", *Aggressive Behavior*, vol. 31, N° 1, Wiley.
- Pellegrini, A.D. y J.D. Long (2002), "A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school to secondary school", *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 20, N° 2, Leicester, British Psychological Society.
- Perren, S. y F. Alsaker (2006), "Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 47, N° 1, Oxford, Blackwell Publishers.
- Plan Internacional (2008), *Aprender sin miedo: la campaña mundial para terminar con la violencia en las escuelas* [en línea] <http://plan-international.org/learnwithoutfear/files-es/learn-without-fear-global-campaign-report-spanish>
- Rey, R. y R. Ortega (2007), "Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla", *Revista escuela abierta*, N° 10, Sevilla, Fundación San Pablo Andalucía.
- Rigby, K. (2003), "Consequences of bullying in school", *Canadian Journal of Psychiatry*, vol. 48, Ottawa, Canadian Psychiatric Association.
- (1996), *Bullying in School. And What to Do About It*, Londres, Jessica Kingsley.
- Rivers, I. y P. Smith (1994), "Types of bullying behavior and their correlates", *Aggressive Behavior*, vol. 20, N° 5, Wiley.
- Schäfer, M. y otros (2005), "Bullying roles in changing contexts: the stability of victim and bully roles from primary to secondary school", *International Journal of Behavioral Development*, vol. 29, N° 4, SAGE Publications.
- Skrzypiec, G. (2008), *Living and Learning at School*, documento presentado en la Conferencia anual de la Australian Association for Research in Education [en línea] www.aare.edu.au/08pap/skr081125.pdf
- Slee, P.T. y J. Mohyla (2007), "The PEACE pack: an evaluation of interventions to reduce bullying in four Australian primary schools", *Educational Research*, vol. 49, N° 2, Filadelfia, Taylor & Francis.
- Smith, P.K. (coord.) (2003), *Violence in Schools: The Response in Europe*, Londres, Routledge.
- Smith, P.K. y S. Sharpe (1994), *School Bullying. Insights and Perspectives*, Londres, Routledge.
- Smith, P.K., T. Kanetsuna y H. Koo (2007), "Cross-national comparison of 'bullying' and related terms: Western and Eastern perspectives. Contemporary research on aggression: school violence", *Proceedings of the XVI World Meeting of the International Society for Research on Aggression*, Santorini, Grecia.
- Voors, W. (2005), *Bullying. El acoso escolar*, Madrid, Oniro.
- Whitney, I. y P. Smith (1993), "A survey of the nature and extend of bullying in junior/middle and secondary schools", *Educational Research*, vol. 35, Londres, Routledge.