

Parte I

Avances en estudios sociales



Capítulo 1

Estudiantes implicados en conductas de acoso: un análisis desde las características de conformación de sus redes sociales en la escuela

Ailed Daniela Marengo-Escuderos (a)*
María Angélica Tilano Osorio (b)*

- a) Psicóloga, Corporación Universitaria Reformada (Colombia).
Departamento de Investigaciones, Unidad de publicaciones y difusión del conocimiento, Corporación Universitaria Reformada (Barranquilla, Colombia).
 - b) Psicóloga, Corporación Universitaria Reformada (Colombia).
Departamento de Ciencias Sociales, Sección pre-escolar, Colegio Americano de Barranquilla (Colombia).
- * Investigadora adscrita al grupo de Investigación Psicología, Cultura y Sociedad (PSICUS).

Sinopsis del capítulo

Tradicionalmente el acoso escolar se ha estudiado desde perspectivas epidemiológicas y topográficas (identificación de tipos y formas del maltrato), pero la exploración del papel de las redes de socialización en el fenómeno ha sido menos examinado. En éste trabajo exponemos argumentos empíricos relacionados con las redes sociales de los estudiantes que participan en comportamientos de acoso, y se

Conceptos clave: redes sociales, estudiantes, acoso escolar.

Correspondencia:

Carrera 13A No. 75-22, Villa Las Moras (Soledad, Atlántico, Colombia).
E-mail: amarengo@unireformada.edu.co

Cómo citar este capítulo: Marengo-Escuderos, A. & Tilano, M. (2013). Estudiantes implicados en conductas de acoso: un análisis desde las características de conformación de sus redes sociales en la escuela. En: J. H. Ávila-Toscano. *Individuo, comunidad y salud mental. Avances en estudios sociales y aplicados a la salud*. (pp. 21-39). Barranquilla, Colombia: Ediciones CUR.

describen analíticamente resultados de investigación aplicada basados en la identificación de las características de composición y estructura en las redes de un conjunto de estudiantes de formación básica secundaria de acuerdo con los roles que ejercen en los episodios de maltrato. El estudio propuesto se centra en la identificación de cuatro categorías de análisis que describen la estructura de las redes tales como el tipo de relación con los integrantes, la frecuencia comunicativa, la ubicación en el aula de clases y los contenidos temáticos (asuntos) que son tratados con los pares. Se propone un análisis de diferencias entre grupos, configurados de acuerdo al rol de cada estudiante dentro de los episodios de acoso y finalmente se genera una discusión de cara a los principales hallazgos obtenidos.

El acoso entre pares

Los episodios de violencia que se presentan dentro del ámbito escolar han causado una creciente preocupación a nivel internacional, motivando el desarrollo de estudios que buscan llegar a una comprensión del fenómeno y a la formulación de posibles mecanismos de intervención al tratarse de una problemática generalizada, que reviste una atención especial de cara a la protección de los niños, adolescentes y jóvenes, y producto de la necesidad de trabajar por el desarrollo de ambientes escolares saludables.

Olweus (1993), definió el maltrato entre pares (*bullying*) o conductas de acoso en el ámbito escolar, como un comportamiento de persecución física o psicológica que realiza un estudiante o grupo de ellos contra otro u otros, elegido(s) como víctima(s) de múltiples ataques. Tales agresiones han sido delimitadas dentro de una serie de criterios que permiten distinguir si se trata propiamente de un episodio de acoso entre iguales, o si se diferencia de cualquier otro tipo de agresión que no es sistemática y claramente intencionada como el *bullying*. Estos criterios definen el acoso entre iguales de la siguiente manera: *a)* el comportamiento hostil debe tener una intención manifiesta de lastimar y causar sufrimiento, *b)* debe darse de forma repetida en un período de tiempo determinado, *c)* debe existir una relación desequilibrada de poder o fuerza, de dominio-sumisión, entre el agresor y el acosado (Olweus, 2007); además, sus participantes —sin importar el rol que ocupan— generalmente tienden a guardar silencio sobre los acontecimientos experimentados (Romera, Del Rey & Ortega, 2011).

La manera en que se exhiben las conductas de agresión son diversas y numerosas, por lo cual ha habido la necesidad clasificarlas según su presentación, las formas más frecuentes de hostilidad entre iguales corresponden a la *intimidación directa e indirecta*, siendo la primera, aquella hostilidad que se realiza persona a persona, a través de acciones como el uso de insultos, la agresión física o la burla; la intimidación indirecta por su parte, se basa en acciones como el esparcimiento de rumores sobre las víctimas. Otras posturas diferencian entre *intimidación física e intimidación social/relacional* (Cuevas, Hoyos & Ortiz, 2009), con una descripción similar a la previamente expuesta en cuanto a los tipos de maltratos empleados.

Ahora bien, la manera como se expresan los acosos también difiere de acuerdo a las características individuales del agresor, por ejemplo, Vaillancourt (2005) indica que las mujeres agreden de forma encubierta, a través del uso de actos de complicidad entre compañeros por medio de los cuales acuerdan excluir a la víctima, o bien, mediante la búsqueda de relaciones con otros compañeros con el fin de generar la exclusión (p. e.: el agresor se vuelve amigo de los otros buscando apartar a la víctima); también emplean burlas o comentarios negativos de las víctimas a sus espaldas, se mofan de su lenguaje corporal, entre otras acciones, mientras que los hombres muestran comúnmente un tipo de agresión física inclinándose más por dañar los objetos de las víctimas y agredirle verbal y físicamente (por ejemplo con golpes, empujones, amenazas) (Crick, 1995).

Entre tanto, existe un par de elementos que adicionalmente facilitan la comprensión del fenómeno, los cuales son, por una parte, la caracterización de los diversos roles que pueden adoptar sus participantes y, por otra, la información sobre los efectos que la intimidación produce en cada participante, condiciones que completan el cuadro en discusión que da cuenta de las complejas interacciones y dinámicas que le constituyen, así como dejan entrever —al menos inicialmente— las razones por las que urge su intervención y prevención (Cuevas, Hoyos & Ortiz, 2009).

Al respecto de los elementos descritos, nos centraremos brevemente en los roles asumidos por los participantes dentro de las dinámicas de acoso y sus implicaciones personales y psicológicas. La investigación sobre el tema ha hecho énfasis en los tres actores principales, *agresores, víctimas y observadores o testigos*, aunque los estudios más recientes resaltan el papel que desempeñan los estudiantes con el rol

mixto de *agresor-víctima* por las implicaciones psicosociales que suelen tener (Ávila-Toscano, Osorio, Cuello, Cogollo & Hernández, 2010; Del Rey & Ortega, 2008).

La evidencia muestra que asumir la posición de *víctima* se relaciona con baja autoestima y pobre competencia social entre pares (Cassidy, 2009), además entre estos estudiantes son frecuentes las conductas autolesivas e incluso la ideación y los intentos consumados de suicidio (Hinduja & Patchin, 2010). Las víctimas reconocen usualmente a sus victimarios (sea *agresor* o *agresor-víctima*) con apodos que los identifican como personas con malos hábitos cuyo motivo para agredir es el placer (Calvo & Ballester, 2007; Larrosa, 2003), mientras que simultáneamente, el estudiante victimizado suele ser objeto de nombres despectivos que le empequeñecen y ridiculizan.

Por otro lado, los *agresores* son señalados como individuos con predisposición notoria al desarrollo de problemas de conducta relacionados con la agresión (Boivin, 2005) incluida la delincuencia, más aún si han formado lazos estrechos con otros adolescentes con conductas desviadas (Hay, 2005). El *agresor* es visto por los demás participantes como más grande y fuerte, con un físico que aparenta poder y por lo tanto les genera a sus pares la sensación de dejarse dominar, así mismo, son considerados como dispuestos a causar daño sin tener motivos aparentes para ello (Larrosa, 2003). Otros reportes señalan que los *agresores* comparten con las *víctimas* frecuentes problemas psicosomáticos (Gini & Pozzoli 2009).

El *observador* por su parte, se muestra dentro de la red como un actor que aparentemente no interviene en ayudar o condenar a los otros participantes; mira a la víctima como una persona indefensa que está sometida física, psicológica y socialmente, incluso, es posible que el estudiante victimizado también sea sistemáticamente rechazado por los observadores, lo cual contribuye a que las víctimas sean relegadas al margen de las redes de socialización (Calvo & Ballester, 2007).

En el caso del *agresor-víctima*, se trata de estudiantes que presentan frecuentes dificultades comportamentales y mayores problemas para responder a las intervenciones (Ávila-Toscano et al., 2010; Del Rey & Ortega, 2008) que el resto de sus pares; estos individuos sufren maltrato dentro de la escuela, y en respuesta a tales acciones ejecutan conductas de acoso en contra de sus iguales (Hay, 2005). Sin embargo, cabe aclarar que no todos los estudiantes que inicialmente son recha-

zados desarrollan posteriores comportamientos agresivos asumiendo el rol mixto descrito, de hecho, muchos estudiantes victimizados pueden agruparse con aquellos que son aceptados conformando una red social más heterogénea (Martín & Muñoz de Bustillo, 2009).

Ahora bien, se puede destacar que tanto las *víctimas* como los *agresores-víctimas* suelen ser percibidos por sus pares como los estudiantes con relaciones menos funcionales (Cava, Musitu, Buelga & Murgui, 2010).

En resumen, son diversas las evidencias que señalan los efectos y consecuencias psicosociales de los individuos implicados en conductas de acoso (Cho, Hendrickson & Mock, 2009; Rigby, 2003), si bien debe reconocerse que la forma como se manifiesta el estado psicológico y las características de los procesos de interacción social parece variar de acuerdo a las posiciones y roles asumidos (Cuevas, Hoyos & Ortiz, 2009).

El papel social y las redes de iguales en los episodios de acoso

En el plano relacional, es necesario reconocer que la manera como se estructuran los sistemas sociales obedece a procesos dinámicos, influenciados por las características del contexto (Martín & Muñoz de Bustillo, 2009), en cuanto la vida social es más que la relación persona-persona pues implica un marco normativo, de regulación, así como procesos de influencia e intercambio dentro de un sistema sociocognitivo que en el caso del *bullying*, se circunscribe al escenario escolar. Precisamente en este escenario los estudiantes construyen relaciones con compañeros y amigos que son necesarias para el desarrollo y ajuste social como personas (Gifford-Smith & Brownell, 2003), los cuales dependen en gran medida de la habilidad psicológica para relacionarse positivamente con los pares, así como de la capacidad para crear lazos de amistad y de vinculación cooperativa concordados con la estructura normativa y moral del grupo (Díaz-Aguado, 2003; García-Bacete, 2007; Trianes, Muñoz & Jiménez, 2007).

Los niveles de integración que expresan los individuos con sus pares en la escuela constituyen un indicador valioso de adaptación social (Martín & Muñoz de Bustillo, 2009), de tal forma que la existencia de muestras sistemáticas de agresión y maltrato es un marcador de disfuncionalidad en los patrones de interacción entre pares, de quienes se esperarían relaciones igualitarias y equilibradas. Estos patrones de acoso y exclusión se circunscriben en una atmósfera relacional y vincu-

lativa; la agresión entre iguales es entonces un fenómeno cuyas raíces se encuentran en el núcleo social, un ejemplo claro de ello es que los individuos que no responden a los rasgos y características esperados dentro de un grupo, resultan frecuentemente rechazados o aislados convirtiéndolos en blanco fácil de ataques (Voors, 2005).

Las redes de iguales por su parte, son estructuradas mediante relaciones de atracción, identificación e influencia establecidas en el contacto interhumano, en tal sentido, Ávila-Toscano, Marengo-Escuderos & Tilano (2013) señalan que la red no se da mediante procesos individuales sino que responde a una dinámica propia de intercambios psicosociales, sin embargo, en esta dinámica pueden participar tanto los pares cercanos como aquellos que actúan mediante hostilidades.

Todas las redes sociales son diferentes, y así como algunas pueden brindar características positivas a los individuos que la conforman, también otras pueden significar factores negativos que afecten los patrones de conductas de sus integrantes, situación que aumenta cuando se presentan episodios de acoso o maltrato entre pares dentro de la escuela, en especial porque la agresión puede ser asumida como una forma de relación válida dentro de los grupos humanos en la medida que a través de su ejercicio se obtiene posición y poder social (Ávila-Toscano et al., 2013; Riaño, 2008).

De cara a esta realidad, se ha explorado el papel de los actores del maltrato dentro de las redes sociales, como una forma de identificar la influencia de las agresiones ejercidas y sufridas sobre las posiciones sociales que cada participante ocupa. Por un lado, Farmer et al (2010), así como Witvliet et al (2010), señalan a los agresores como individuos bastante integrados a los grupos sociales, generalmente figurando en calidad de líderes entre el resto de sus compañeros, mientras que por otra parte, las personas victimizadas han sido descritas como objeto de segregación y rechazo sistemático haciendo de ellas personas marginales dentro del mundo de relaciones sociales (Estell, Farmer & Cairns, 2007). Cerezo y Alto (2010) han descrito a las víctimas como un grupo denso, al que se le excluye de actividades por lo cual su nivel relacional es reducido, así mismo, se ha reportado entre este grupo un menor ajuste psicosocial, peores relaciones con compañeros y marcados problemas para hacer amistades (Nansel et al., 2001).

A lo anterior se suman investigaciones que clasifican las preferencias de los individuos dentro del ámbito escolar de acuerdo a los asuntos que tratan y teniendo en cuenta en rol asumido. Gifford-

Smith y Brownell (2003) muestran que el grupo de estudiantes que son preferidos es heterogéneo en cuanto a su perfil conductual aunque resulta notorio que las actividades de ocio y todas aquellas actividades que se alejan de lo académico son las que mayormente facilitan los contactos entre los estudiantes. Los agresores por su parte, son un grupo de predilección para interactuar en el desarrollo de éstas actividades de ocio. En sentido general, parece ser que aquellos estudiantes que presentan un comportamiento agresivo llegan a gozar de popularidad con sus compañeros, aunque sea en un porcentaje bajo, y se trate de popularidad contextualizada (Trianes, Blanca, García, Muñoz & Fernández, 2007).

Sin embargo, la investigación sobre el papel de la red social y los roles asumidos en episodios de acoso no ha sido un tema de copioso desarrollo, la mayoría de los estudios se centra en los roles de agresores y víctimas, con variaciones culturales y étnicas notorias, o bien se han centrado en condiciones sociométricos de las redes (Ávila-Toscano et al., 2013; Merino, 2008), pero la exploración de las características propias de la composición de estas redes acorde al rol de cada participante es una tarea menos explorada. Precisamente en atención a esta necesidad, el actual trabajo describe una serie de resultados obtenidos con un grupo de estudiantes entre quienes se exploró las características de sus redes, especialmente centrados en el análisis de su estructura y composición, con el fin de definir posibles diferencias y similitudes entre las redes de cada tipo de actor implicado en los episodios de acoso.

Estructura del estudio

Para el análisis del fenómeno propuesto se realizó un estudio descriptivo, comparativo, transeccional y cuantitativo, con un grupo de 320 estudiantes de grado octavo y noveno de formación bachiller (o básica secundaria, como se denomina en Colombia), los cuales tenían edades comprendidas entre los 12 y los 16 años ($M=13.92$; $DE=.783$), pertenecientes a una institución educativa de carácter privado de la ciudad de Barranquilla, correspondiente a la principal ciudad del Caribe colombiano.

Dentro del estudio se cumplió con un proceso doble de medición, inicialmente evaluando los roles asumidos por cada estudiante dentro de las conductas de acoso, para lo cual se empleó la versión actualizada del *Cuestionario del Defensor del Pueblo* (2007), y posteriormente, se rea-

lizó la evaluación de las características de conformación de las redes sociales, para lo cual se utilizó como instrumento de medición una *matriz de redes* la cual fue revisada y validada mediante un pilotaje previo con 60 estudiantes. Esta matriz permitió clasificar las características de conformación de la siguiente forma: *Relación, Frecuencia de comunicación y Asuntos que tratan*, que se cruzaron con los roles que reportaba cada uno de los estudiantes frente al acoso escolar.

Los datos obtenidos fueron analizados mediante estadísticos descriptivos y la comparación de las características de las redes de acuerdo a cada actor se cumplió con el análisis de pruebas de diferencias entre grupos.

Principales hallazgos y análisis de la información

Los resultados obtenidos permitieron realizar la clasificación del rol asumido por los estudiantes frente a las conductas de acoso, mostrando cómo la mayoría de ellos representada por el 36.3% (n=116) de los participantes, se identifican con el rol de *agresores-víctimas*, mientras que 18.8% (n=60) lo hace con el rol de *víctimas*; 23.4% (n=75) manifestó el papel de *observador* y finalmente el rol de *agresores* fue asumido por 21.6% (n=69) de los participantes. Así mismo, la Tabla 1 describe las diferentes variables de las redes sociales objeto de este estudio acorde a cada rol asumido, con el fin de revisar la tendencia de cada una en los participantes en la estructuración de sus redes en la escuela.

Tabla 1. Descripción de las características de composición de las redes de cada actor involucrado en las conductas de acoso.

<i>Relación</i>	M	D. T.	Observador	Víctimas	Agresor	Agresor-Víctima
Conocido de vista	3.79	6.670	350	238	260	366
Compañero de clases	14.38	9.239	1110	847	871	1772
Solo amigo	14.18	8.468	921	823	1079	1716
Mejor amigo	2.85	3.850	169	139	237	366
Persona con quien tengo conflicto	.34	.870	9	14	37	48

No lo conozco	.17	1.224	6	26	13	10
Pareja	.03	.182	1	1	4	5
Ubicación						
No está cerca	20.08	8.557	1505	1177	1359	2385
Misma fila, lejos uno del otro	2.93	3.196	237	179	194	328
En otra fila, cerca uno del otro	8.26	6.637	529	520	634	961
Misma fila, cerca uno del otro	2.51	2.173	175	139	173	317
Al lado mío	1.87	1.669	134	89	145	230
Frecuencia de la comunicación						
Casi nunca	8.89	8.130	688	587	589	980
Solamente en el salón de clases	8.42	7.414	611	473	647	962
Pocas veces en el mes	3.75	4.723	276	277	214	432
Varias veces en la semana	6.45	5.977	482	334	415	833
Muchas veces al día	8.17	7.484	510	418	630	1056
Asuntos que tratan						
Prácticamente ninguno	15.52	9.803	1254	1075	877	1761
Diversión o pasar tiempo libre	15.60	9.310	1068	809	1317	1797
Realizan tareas juntos	6.53	6.606	422	393	435	840
Me da consejos, apoyo emocional	3.26	3.683	201	200	234	408
Presta dinero o tareas	4.04	5.806	233	189	325	546
Muy personal o íntimos	1.41	2.437	70	54	138	188
Metemos con otros	1.10	3.305	7	44	108	192

Fuente: elaboración propia.

La anterior tabla nos muestra la clara diferencia en los tipos de relaciones que tiene cada participante de acuerdo a su rol, los *agresores-vícti-*

mas reportan un mayor número de relaciones que podríamos clasificar como positivas, como son: mejores amigos, compañeros de clases o solo amigos; mientras que la relación negativa (*personas con quien más tengo conflictos*) fue reportada en mayor medida por los *agresores-víctimas*. Por su parte los *observadores* y los *agresores* reportan relaciones parecidas con sus iguales.

La frecuencia de la comunicación que se presenta entre los participantes es similar entre los diferentes roles, pero resulta evidente que los *agresores-víctimas* son quienes se comunican muchas más veces al día con aquellos con quienes tienen relaciones.

Ahora bien, aunque la frecuencia de comunicación y las relaciones entre los roles no difieren mucho, otra cosa sucede con los asuntos que los participantes tratan con sus pares. Podemos clasificar los temas de conversación en tres: ocio, personales y académicos; aquellos temas de ocio son los que más sobresalen en el grupo, siendo los *agresores-víctimas* los que más participan de ellos, seguidos por los *agresores* y por los *observadores*, mientras que en último lugar se encuentran las *víctimas*.

Los temas que se manejan como *personales* son los que en conjunto se reportan en menor medida por cada uno de los roles, de alguna manera, esta tendencia podría señalar la existencia de segregaciones en la comunicación con algunos estudiantes, dado que esta clase de temas parecer ser tratado solo con un grupo reducido de iguales. Existe además un bajo reconocimiento de tratar asuntos relacionados con hacer daño o causar molestia a los demás, siendo los *agresores* y *agresores-víctimas* quienes esencialmente reportan este dato aunque en niveles muy reducidos. Los temas académicos también se reportan en valores bajos, cuando lo esperado sería identificar mayores reportes puesto que los participantes fueron evaluados en este contexto.

Con el fin de identificar la existencia de diferencias de las variables estudiadas entre los actores se aplicó un análisis de k muestras independientes a través de la prueba Kruskal-Wallis como se aprecia en la Tabla 2.

Tabla 2. Análisis de las diferencias entre los grupos mediante procedimiento de K muestras.

Variables aleatorias	Rango promedio por tipo de actor				Estadísticos	
	Observador	Víctima	Agresor	Agresor-Víctima	χ^2	p
Relación						
Conocido de vista	170.54	159.15	159.53	155.28	1.472	.689
Compañero de clases	163.80	158.30	141.70	170.69	4.391	.222
Solo amigo	140.15	156.75	175.28	166.81	6.038	.110
Mejor amigo	147.63	150.61	174.86	165.40	4.259	.235
Persona con quien tengo conflictos	138.47	155.53	169.30	172.08	14.145	.003*
No lo conozco	158.35	162.83	163.64	158.82	1.301	.729
Pareja	157.13	157.67	164.28	161.90	2.982	.394
Ubicación						
No está cerca	157.74	159.72	155.43	165.71	.647	.886
Misma fila, lejos uno del otro	166.34	158.93	162.54	156.33	.601	.896
En otra fila, cerca uno del otro	148.48	162.13	173.25	159.84	2.614	.455
Misma fila, cerca uno del otro	152.33	151.62	155.69	173.24	3.625	.305
A mi lado	157.65	138.95	179.32	162.29	6.536	.088
Frecuencia de comunicación						
Casi nunca	160.50	169.08	159.55	156.63	.730	.866
Solo en el salón de clases	157.45	153.34	175.58	157.21	2.430	.488
Pocas veces en el mes	155.28	179.03	149.93	160.57	3.712	.294
Varias veces en la semana	167.11	148.09	151.97	167.72	2.785	.426
Muchas veces al día	141.76	138.23	167.53	179.95	12.124	.007*

Asuntos que tratan						
Prácticamente ninguno	173.82	177.43	135.77	157.84	8.602	.035*
Diversión o pasar tiempo libre	146.01	141.60	192.53	160.59	12.629	.006*
Realizan tareas juntos	152.71	153.93	157.51	170.71	2.345	.504
Consejos, apoyo emocional	145.90	161.99	167.27	165.14	2.638	.451
Prestar dinero o tareas	134.09	148.74	171.53	177.09	12.645	.005*
Personales o íntimos	146.32	151.63	182.73	161.03	8.162	.043*
Agredir a otros	129.63	148.01	177.13	177.03	29.401	.000*

* $p < .05$. Fuente: elaboración propia a partir de los datos del estudio.

El análisis cumplido mostró que en cuanto al *tipo de relación*, se observaron diferencias en la variable *Persona con quien tengo conflictos* ($p = .03 < .05$), mientras que la ubicación en el salón de clases no fue una condición significativa dentro de las redes construidas por los estudiantes, en cambio, la *comunicación diaria* si fue significativa ($p = .07 < .05$). Por su parte, los asuntos tratados con los pares fue la variable con más datos significativos puesto que cinco de sus categorías mostraron diferencias importantes a nivel estadístico (*ningún asunto*, *diversión - ocio*, *prestar dinero o tareas*, *personales o íntimos* y *agredir a otros*), todas con confiabilidad del 95%.

Ahora bien, para poder tener claridad acerca de cuáles fueron los roles entre los que se hallaron las diferencias en las variables descritas, se realizó un análisis de muestras independientes para dos grupos aplicando la prueba U de Mann-Whitney, cuya información está registrada en la Tabla 3.

Tabla 3. Análisis de las diferencias entre actores mediante procedimiento de muestras independientes							
Variable Aleatoria	Categoría	O-V	O-A	O-AV	V-A	V-AV	A-AV
Relación	Con conflictos	2015	2102.5*	3417.5*	1895	3122	3949

Frecuencia contactos	Diariamente	213.5	2184.5	3311*	1671	2609.5*	3655
	Ninguno	2195	1962.5*	3921	1547*	3042	3443.5
	Diversión-ocio	2181	1847*	3934.5	1426*	3059	3176.5*
Asuntos que tratan	Dinero-tareas	2026	1967*	3214*	1258.5	2862*	3831
	Personales-intimos	2166.5	1989.5*	3969	1642*	3292.5	3494
	Agredir	1973.5*	1827.5*	3071.5*	1683*	2841*	4001.5

Nota: O: Observador; V: Víctima; A: Agresor; AV: Agresor-Víctima.

* $p < .05$. Fuente: elaboración propia a partir de los datos del estudio.

Las diferencias en el reconocimiento de *personas con conflicto* dentro de la red se identificó en los Observadores, contrastándolos con los Agresores ($p=.002$) y Agresores Víctimas ($p=.000$); estos dos conjuntos de actores son quienes más reconocen que tienen compañeros hacia los cuales expresan una relación conflictiva dentro de las redes, alcanzando rangos medios de 79.53 y 104.04 respectivamente.

Así mismo, entre los Observadores y Agresores-Víctimas se hallaron diferencias importantes en el número de contactos diarios con sus compañeros; curiosamente, fueron los segundos actores quienes mayor comunicación e interacción cotidiana (durante varias veces al día) reportaron en sus redes (*Rango medio*=104.96; $p=.005$). De igual forma, este indicador fue más elevado entre los agresores victimizados que entre las víctimas exclusivas ($p=.007$).

Un dato importante se refiere a las diferencias entre Observadores (*Rango Medio*= 80.83) y Agresores (*Rango Medio*= 63.44) frente a los asuntos tratados, dado que es mayor el número de observadores que señala no tratar ningún asunto con los miembros de la red ($p=.012$); situación similar ocurre con las Víctimas ($p=.013$) quienes indican tratar menos asuntos con sus compañeros que los agresores, estos por su parte, cuentan con niveles más altos de reporte de *diversión-ocio* ($p=.003$), *dinero-tareas* ($p=.009$), *asuntos personales-intimos* ($p=.007$), y por supuesto, de *Agresiones* ($p=.000$) que los otros dos grupos de actores.

Estos resultados parecieron ser una tendencia, dado que los Agresores también mostraron mayor trato de asuntos de *diversión-ocio* en sus redes que los Agresores víctimas ($p=.019$), aunque éste último grupo de estudiantes, reporta más *agresiones* que los Observadores ($p=.000$) y Víc-

timas ($p=.000$) como tema tratado, así como mayor frecuencia de *préstamo de dinero y tareas* que en las redes de los otros dos conjuntos de actores, lo cual indica que los participantes que asumen roles de agresión, ya sea como agresores exclusivos o mixtos, parecen contar con mayor flujo de intercambio de información e interacciones sobre temáticas diversas en sus redes que aquellos estudiantes que testifican o padecen las acciones de maltrato en el contexto escolar.

De cara a estos resultados no cabe duda que el acoso escolar (*Bullying*) es un fenómeno que presenta un elevado crecimiento en su incidencia, constituyéndose día tras día en el tema principal de investigaciones centradas en la vida social en las escuelas, a través de las cuales se busca comprender los diferentes aspectos que constituyen dicha problemática, con el afán de diseñar estrategias que contribuyan a su prevención o resolución.

En el caso del reporte que hemos presentado en este trabajo, el análisis investigativo estuvo centrado en la estructura y conformación de las redes de socialización de cada actor implicado directa o indirectamente en los episodios de acoso. Frente a ello, se analizaron los datos de conformación de las redes de todos los participantes de acuerdo al rol asumido (*agresor, agresor-víctima, observador y víctima*), es decir, quiénes presentan más y mejores relaciones, con quiénes muestran mayor confianza como para compartir temas personales o íntimos, quiénes se podría decir que tienen la mayor cantidad de amigos o mejores amigos (sin la etiqueta de *sólo compañeros de clases*), cuáles son los temas de los que más conversan y el nivel de cercanía entre ellos.

Todo el proceso realizado brindó información importante acerca de la estructura de las redes de los estudiantes, y de la manera cómo de acuerdo al rol que asumen varían las propiedades de sus redes. Inicialmente es válido señalar que se observa una diferencia importante entre el número de actores que asume papeles basados en el ejercicio de violencia como son *agresor-víctima* y *agresores* que representan más de la mitad de los participantes frente a los otros roles. Esto resalta la innegable utilización de la violencia como forma natural de relacionarse con los otros, y la notable tendencia hacia el aumento de este fenómeno frente a lo reportado anteriormente por otros estudios (Ávila-Toscano et al., 2012; Del Rey & Ortega, 2008, Del Barrio, Martín, Montero, Fernández & Gutiérrez, 2001). Aunque llama la atención que las *víctimas* exclusivas representan un grupo pequeño, mostrando cómo las conductas hostiles

van dirigidas a un grupo reducido, que se aísla, se deja intimidar y parece no reproducir respuesta alguna frente a estos comportamientos.

Ahora bien, las relaciones sostenidas con los compañeros por parte de los participantes muestran similitudes entre los diferentes roles, así pues, el rol asumido en las conductas de acoso no interfiere directamente con la consecución y estabilidad de conocidos, compañeros de clases, solo amigos, mejor amigo o pareja. Teniendo en cuenta que la mayoría de los participantes del estudio tienen una relación (por lo menos de compañeros) desde comenzar la básica secundaria, podríamos encontrar una explicación razonable a esta situación. Pero, por otro lado, los resultados muestran que existen diferencias en la clasificación de *personas con quien tengo más conflictos* si comparamos un rol con otro, puesto que, los *agresores* y *agresores-víctimas* son quienes mayormente identifican este tipo de relación con sus pares, aunque es particular que estos individuos realicen tal denuncia en mayor medida que las *víctimas*.

El papel de los *agresores-víctimas*, como en otros estudios (Ávila-Toscano et al., 2010; Del Rey & Ortega, 2008), sobresale considerablemente, ésta vez porque cumplen un papel importante dentro de las redes de socialización al ser caracterizados como el conjunto de actores con más contactos cotidianos con sus pares. A diferencia de los demás participantes, los *agresores-víctimas* se relacionan diariamente con muchos de sus compañeros lo que les da un margen mayor de centralidad en las redes con la consecuente popularidad expresada en el número de contactos con los cuales cuentan, así, los estudiantes con rol mixto en el acoso figuran como individuos con un alto nivel de participación social lo cual puede incluso hacerles preferibles para el establecimiento de relaciones sociales siendo un dato consistente con lo reportado por otros estudios (Ávila-Toscano et al., 2013).

Una situación análoga ocurre con el grupo de estudiantes identificados con la calidad de agresores, pero en particular frente al indicador de los asuntos tratados en las relaciones con sus pares. Este grupo de actores muestra una tendencia a la socialización caracterizada por mayor densidad relacional en comparación a las redes de *víctimas* y *observadores*, y junto con los *agresores-víctimas* sobresalen por su popularidad y su papel central en las redes en las cuales están inmersos. Así mismo, la materia relacional de los intercambios tejidos en las redes parece coincidir con las descripciones del estudio de Gifford-Smith y Brownell (2003), en cuanto los asuntos relacionados con el ocio y el aprovechamiento

del tiempo libre resulta ser uno de los temas centrales en las relaciones sociales con sus pares, es decir, sus redes están esencialmente configuradas como estructuras de esparcimiento y de diversión, aunque en las mismas también se desarrollan intercambios relacionales basados en el préstamo de elementos materiales como las tareas o el dinero. Sorpresivamente, los *agresores* también comunican más sus asuntos íntimos con sus pares que el resto de los actores implicados en el acoso.

Tales evidencias demuestran que las redes de iguales son generalmente diferenciadas pese a la experiencia de maltrato en las que pueden estar inmersos los estudiantes, en tal sentido, los niveles de intercambio son diversos y los “productos” que sustentan esos intercambios son igualmente variados, si bien las experiencias de esparcimiento y búsqueda de satisfacción del ocio parecen ser de las más desarrolladas. En estas lógicas relacionales, sobresale la figura de quienes agreden como actores llamativos, en cuanto transmiten una imagen contrapuesta al estereotipo del maltratador; se trata de estudiantes que ejercen conductas de acoso pero al tiempo muestran capacidad de reconocer que se unen a otros para lastimar, incluso su *insight* es mayor que el expresado por las *víctimas*, son además, individuos abiertos a la reciprocidad social, con espontaneidad relacional y búsqueda de asuntos dados al esparcimiento, al intercambio centrado en la diversión, y al mismo tiempo reconocen el valor de intercambiar elementos académicos y hasta temas de carácter personal e íntimo. Se trata pues, de una imagen que socialmente puede resultar atractiva, la imagen de una persona con libertad social para esparcirse con sus pares, compartir jovial y espontáneamente, una imagen cuya popularidad le prodiga de desparpajo para mezclarse en diversas situaciones sociales e incluso para reconocerse como personas con un círculo de *amigos* (denominados así por los mismos *agresores* y *agresores-víctimas*) amplio.

Es posible incluso, que entre estos estudiantes —y también entre quienes son victimizados— las manifestaciones de agresión sean asumidas como un mecanismo válido de interacción, una estrategia de socialización que aunque no convencional, resulta natural y aceptada dentro del grupo de pares, de allí la facilidad por la aceptación de quienes agreden y la naturalidad de los mismos para integrarse abiertamente con los demás y para reportar niveles de amistad amplios. Ávila-Toscano et al (2013), señalan que resulta válido suponer una naturalización de la agresión entre algunos conjuntos de adolescentes y

jóvenes que ven en la vida social un espacio en el cual resulta favorable asumir acciones hostiles en tanto las mismas garantizan inserción en círculos sociales de mayor dinámica y densidad de relaciones.

Estas evidencias sirven de pretexto para la formulación de planes de indagación, análisis e intervención centrados en el núcleo social como elemento sustancial del fenómeno del acoso en las escuelas, implica reconocer la violencia entre iguales como un problema que además del desequilibrio individual supone también un desbalance del mundo de relaciones con los pares, por lo cual la estructura y composición de las redes, así como las propiedades asociadas a la intermediación social, la cercanía, entre otras variables, resultan relevantes y ofrecen un panorama más amplio en la comprensión del acoso. Las propuestas de intervención deberán también, darle crédito a los hallazgos centrados en las redes tanto para entender la participación de estas estructuras en el origen del fenómeno, como para aprovechar las mismas en su prevención y resolución.

Referencias

- Ávila-Toscano, J. H., Marengo-Escuderos, A. & Tilano, M. A. (2013). Redes de iguales y acoso escolar (bullying): evaluación desde el análisis de redes sociales. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 7 (1), 53-64.
- Ávila-Toscano, J. H., Osorio, L., Cuello, K., Cogollo, N. & Hernández, K. (2010). Conducta bullying y su relación con la edad, sexo y nivel de formación. *Revista Psicogente*, 13 (23), 13-26.
- Boivin M. (2005). The origin of peer relationship difficulties in early childhood and their impact on children's psychosocial adjustment and development. In: R. E. Tremblay, R. G. Barr & R. D. Peters (Eds). (pp. 1-7). *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Disponible en: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/BoivinANGxp.pdf>.
- Cava, M. J., Musitu, G., Buelga, S. & Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: an analysis of their gender differences. *Spanish Journal of Psychology*, 13, 156-165.
- Cassidy, T. (2009). Bullying and victimization in school children: The role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *Social Psychology of Education*, 12, 63-76.
- Cerezo, F. & Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de psicología*, 26 (1), 137-144.

- Cho, J. Hendrickson, J. & Mock, D. (2009). Bullying Status and Behavior Patterns of Preadolescents and Adolescents with Behavioral Disorders. *Education and Treatment of Children*, 32 (4), 655–671.
- Crick, N. R. (1995). Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress and provocation type. *Development and Psychopathology*, 7, 313–322.
- Cuevas, M., Hoyos, P. & Ortiz, Y. (2009). Prevalencia de intimidación en dos instituciones educativas del departamento del Valle del Cauca. *Pensamiento Psicológico*, 6, (13), 153-172.
- Del Rey, S. & Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (1), 39-50.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J., & Martínez, R. (2006). La reproducción intergeneracional de la exclusión social y su detección desde la educación infantil. *Psicothema*, 18 (3), 378-383.
- Estell, D., Farmer, T. & Cairns, B. (2007). Bullies and victims in rural African American youth: behavioral characteristics and social network placement. *Aggressive Behavior*, 33 (2), 145-159.
- Farmer, T., Petrin, R., Robertson, D., Fraser, M., Hall, C., Day, S. & Dadisman, K. (2010). Peer relations of bullies, bully-victims, and victims: The two social worlds of bullying in second-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 110 (3), 364-392.
- García-Bacete, F. J. (2007). La identificación de los alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60 (1), 25-46.
- Gifford-Smith, M. E. & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendship and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Gini, G. & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A Meta-analysis. *Pediatrics*, 123 (3), 1059-1065.
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2010): Bullying, Cyberbullying, and Suicide. *Archives of Suicide Research*, 14 (3), 206-221.
- Martín, E. & Muñoz de Bustillo, M. (2009). Un análisis contextual de la preferencia y el rechazo entre iguales en la escuela. *Psicothema*, 21 (3) 439-445.
- Merino, J. (2008). El acoso escolar–bullying una propuesta de estudio desde el Análisis de Redes Sociales (ARS). *Revista d'estudis de la Violència*, 4, 1-17.
- Nansel, T. R, Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among us youth prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal American Medical Association*, 285 (16), 2094-2100.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at schools. What we know and we can do*. Oxford: Blackwell. Trad. cast.: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata 1998.
- Olweus, D. (2007). *Acoso Escolar: hechos y medidas de intervenciones*. Ponencia presentada en el Encuentro Europeo por la Convivencia. Madrid. Disponible en: http://www.educa.madrid.org/binary/20/DAN_OLWEUS.pdf
- Riaño, E. J. (2008). Descripción de un modo de propagación de relaciones violentas en una muestra de niños y niñas entre 9 y 14 años. *Tesis Psicológica*, 3, 70-85.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canada Journal of Psychiatry*, 48 (9), 583-590.
- Romera, E. M., Del Rey, R. & Ortega, R. (2011). Factores asociados a la implicación en bullying: un estudio en Nicaragua. *Psychosocial Intervention*, 20 (2), 161-170.
- Trianes, M.V., Muñoz, A.M. & Jiménez, M. (2007). *Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas*. Madrid: Pirámide.
- Vaillancourt, T. (2005). Indirect Aggression among Humans: Social Construct or Evolutionary Adaptation? En: R. Tremblay, W. Hartup. & J. Archer. (Eds.). *Developmental Origins of Aggression*. (pp. 107-132). NY: The Guilford Press.
- Van Der Meulen, K., Soriano, L., Granizo, L., del Barrio, C., Korn, S. & Schäfer, M. (2003). Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la actuación del profesorado. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 49-62.
- Voors, W. (2005). *Bullying. El acoso escolar. El libro que todos los padres deben conocer*. Barcelona: Ediciones Oniro.
- Witvliet, M., Olthof, T., Hoeksma, J., Goossens, F., Smits, M. & Koot, H. (2010). Peer Group Affiliation of Children: The Role of Perceived Popularity, Likeability, and Behavioral Similarity in Bullying. *Social Development*, 19 (2), 285-303.