

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS



# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

**CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA**

*TESIS*

**EVALUACIÓN DE LAS IMPLICACIONES DE LA RED SOCIAL EN EL  
INVOLUCRAMIENTO EN BULLYING**

**PRESENTA**

**San Juana Aguilera Rubalcava**

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN INVESTIGACIONES  
SOCIALES Y HUMANÍSTICAS**

**TUTOR**

**Dr. Francisco Javier Pedroza Cabrera**

**COMITÉ TUTORAL**

**Dra. Kalina Isela Martínez Martínez**

**Dr. Carlos Santoyo Velasco**

**Aguascalientes, Ags, 21 de mayo del 2014**

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ  
DECANO DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
PRESENTE

Por medio del presente hacemos de su conocimiento que la Lic. *San Juana Aguilera Rubalcava*, estudiante de la Maestría en Investigaciones Sociales y Humanísticas, con ID 99296, ha presentado la integración final de su proyecto de tesis titulado *Evaluación de las implicaciones de la red social en el involucramiento en bullying*, y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia, emitimos el **voto aprobatorio** para que pueda proceder a imprimirla.

El proyecto terminal incorpora los elementos teóricos y metodológicos requeridos para su construcción y su aplicación práctica, así como la presentación formal de acuerdo con lo establecido en la "Normatividad para entrega de tesis" establecida por esta universidad, cumpliendo con los criterios que le permiten ser defendida en el examen de grado reglamentario, dando paso al procedimiento de los trámites correspondientes.

Ponemos lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, le enviamos un cordial saludo.

ATENTAMENTE

"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 6 de mayo de 2014.

Dr. Francisco Javier Pedroza Cabrera  
Tutor

Dra. Kalina Isela Martínez Martínez  
Lector

Dr. Carlos Santoyo Velasco  
Lector

c.c.p.- Interesado  
c.c.p.- Archivo Maestría en Investigaciones Sociales y Humanísticas





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES  
Y HUMANIDADES

**ASUNTO: CONCLUSIÓN DE TESIS**  
**DEC. CCS y H. OF. N° 0362/2014**

**DRA. GUADALUPE RUIZ CUELLAR,**  
**DIRECTOR GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADOS,**  
**P R E S E N T E**

Por medio del presente me permito comunicarle a usted que el documento final de la tesis titulado **"EVALUACIÓN DE LAS IMPLICACIONES DE LA RED SOCIAL EN EL INVOLUCRAMIENTO EN BULLYNG"** de la **C. SAN JUANA AGUILERA RUBALCAVA** egresada de la **MAESTRÍA EN INVESTIGACIONES SOCIALES Y HUMANÍSTICAS**, respeta las normas y lineamientos establecidos institucionalmente para su elaboración y su autor cuenta con el voto aprobatorio de su tutor y comité tutorial.

Sin más por el momento aprovecho la ocasión para enviarle un cordial saludo..

**A T E N T A M E N T E**  
**Aguascalientes, Ags., 14 de mayo de 2014**  
**"SE LUMEN PROFERRE"**

**DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ**  
**DECANO DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

c.c.p.- DR. LUCIANO RAMÍREZ HURTADO.- Secretario de Investigación y Posgrado del CCSyH  
c.c.p.- C. SAN JUANA AGUILERA RUBALCAVA.- Egresada de la Maestría en Investigaciones Sociales y Humanísticas  
c.c.p.- Archivo de la Maestría en Investigaciones Sociales y Humanísticas  
c.c.p.- Archivo Decanato

ggl ✍

## AGRADECIMIENTOS

Iniciando con lo primero, quiero referir mi agradecimiento al Concejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por la beca otorgada durante el periodo comprendido de enero de 2013 a diciembre de 2014.

Extiendo mi más sincero agradecimiento a Diana, Cecy e Indira, quienes colaboraron en la recolección de los datos con una entrega total y profesionalismo absoluto. Su colaboración es invaluable.

Y hablando de aportes invaluableles, esta tesis refleja el esfuerzo conjunto de todos los miembros de mi familia; Dianita y miguelito, les agradezco no solo por el apoyo en el llenado de bases, la revisión de figuras o escucharme exponer antes de cada seminario, también aceptaron que fuera un parásito en casa y por asegurarse de que me riera al menos una vez al día; Chuy tus abrazos en tiempos de crisis fue lo mejor que pudiste aportarme, gracias; Raquel, me permitiste recordar compromisos no solo con la tesis, gracias por todas esas veces que propiciaste vida social y por esas ocasiones en que me recordaste que estaba viendo mucha tele; Noemí, nena, nunca dudaste que fuera a acabar, pero siempre preguntaste cuándo sería, recordándome que la tesis no avanzaba sola; papi y mami, mediaron entre la presión y la flojera y me ayudaron a llevar el barco a flote, sus frases “¡ya vete a dormir!”, “¡juanita, la tesis!”, “¿Qué no piensas dormir hoy tampoco?”, por todas las veces que solicité que me llevaran corriendo a buscar un ciber para enviar avances, jamás dijeron no. A TODOS, ¡GRACIAS!

Agradezco también a mi amiga Carolina Hernández, amiga, te convertiste en mi alarma, mi recordatorio de fechas, entregas y pendientes, compartimos los buenos, los malos y los perores momentos de la tesis, me enseñaste que la tesis solo es una pequeña parte de mi vida y que un buen chiste sirve para despertar y trabajar otros minutos.

Ana Cervantes, te agradezco por todas las discusiones teóricas que tuvimos, gran parte de ellas se plasma en estas hojas. Te agradezco también por los tiempos de calidad, las constantes “interrupciones” que me dieron vida social en medio de la vida académica, y por todas las veces que facilitaste mi vida durante este proceso.

Extiendo también mi agradecimiento a mis amigas Anilú y Deya, quienes brindaron su amistad incondicional durante este proceso, su apoyo en tiempos difíciles y en tiempos de gran felicidad facilitaron el que disfrutara cada etapa de la maestría, espero que sigan ahí después de esto.

Agradezco a la Dra. Kalina y al Dr. Carlos Santoyo por su apoyo en la retroalimentación de este trabajo, sus comentarios siempre fueron puntuales y constantes, mil gracias por ello. Finalmente, quiero reconocer la aportación de mi tutor, el Dr. Francisco Pedroza, me siento infinitamente agradecida de todas las oportunidades y libertades brindadas, así como del apoyo que recibí cada que tuve dudas, tu apoyo en lo personal y lo académico ¡uff! ¡Muchísimas gracias por todo!

**DEDICATORIAS**

**A mis padres, por estar ahí siempre.**

**A mis hermanitos**

**Miguel y Diana:**

Esta tesis refleja un esfuerzo conjunto,  
Siempre estaré en deuda con ustedes.

**Raquel y Chuy:**

No olvidaré sus porras y apoyo en tiempos difíciles.  
Gracias por no dudar que lo lograría.

**Noemí:**

Gracias por las porras y los buenos deseos.

**A Carolina, Ana, Ana Lucía y Deyanira:**

Disfruté hacer esta tesis por ustedes.  
Gracias por su amistad y apoyo.

**A mis tutores:**

Sin su guía esto no habría sido posible.  
Lo que me enseñaron trascenderá más allá de estas páginas.

*Gracias totales.*

## ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL.....	1
ÍNDICE DE TABLAS.....	2
ÍNDICE DE FIGURAS.....	3
RESUMEN.....	7
ABSTRACT.....	8
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO 1. BULLYING O ACOSO ESCOLAR.....	11
1.1 Agresión focalizada.....	13
1.2 Desbalance de poder.....	15
1.3 Mantenimiento de la agresión.....	18
CAPÍTULO 2. DETECCIÓN DE BULLYING.....	23
CAPÍTULO 3. MAPAS SOCIOCOGNITIVOS COMPUESTOS.....	29
CAPÍTULO 4. BULLYING Y RED SOCIAL.....	32
OBJETIVOS.....	38
CAPÍTULO 5. MÉTODO.....	38
Participantes.....	38
Instrumentos.....	39
Materiales.....	41
Escenario.....	41
Procedimiento.....	41
CAPÍTULO 6. RESULTADOS.....	44
6. 1. Preferencias sociales.....	44
6. 2. Configuración de la red social y roles de agresión reportados por los pares.....	52
6. 2. 1 Descripción general de los datos.....	53
6. 2. 2 Incidencia de agresión entre alumnos.....	57
6. 2. 3 Relaciones sociales y categorías de agresión.....	66
6. 3. Ubicación de roles en bullying y conductas obtenida a través del auto-reporte (CEVEO) .....	78
6. 4. Comparación de los datos obtenidos.....	88
CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	100
CONCLUSIÓN.....	119
REFERENCIAS.....	122
ANEXOS.....	131

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Promedio y desviación estándar (DE) del total de compañeros a los que se realizan las emisiones en una observación realizada.....	45
Tabla 2. Promedio de días en que un participante observado dirige su conducta a un compañero.....	47
Tabla 3. Total de preferencias sociales identificadas mediante observación directa...	48
Tabla 4. Media y desviación estándar (DE) de la cantidad de ocasiones en que es reportada una relación entre dos alumnos.....	53
Tabla 5. Cantidad de participantes reportados en las categoría de agresión obtenidas a partir del reporte de pares.....	57
Tabla 6. Puntajes en los conglomerados obtenidos para los participantes de género masculino por grupo de clase y factor.....	86
Tabla 7. Puntajes en los conglomerados obtenidos para los participantes de género femenino por grupo de clase y factor.....	87

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Gráfica de dispersión de la emisión social llevada a cabo hacia un mismo compañero en la totalidad de observaciones realizadas al sujeto focal....	47
Figura 2. Mapa de preferencias sociales del grupo A.....	49
Figura 3. Mapa de preferencias sociales del grupo B.....	50
Figura 4. Mapa de preferencias sociales del grupo C.....	51
Figura 5. Datos obtenidos del análisis de regresión de la cantidad de nominaciones dadas a cada relación en las dos aplicaciones de MSCC.....	54
Figura 6. Promedio reportes dado a un alumno en la categoría de agresor diferenciando por género, grupo y momento de aplicación.....	55
Figura 7. Promedio de nominaciones dadas a un compañero reportado como víctima en los tres grupos, considerando el género y grupo de clase de los participantes.....	56
Figura 8. Promedio de alumnos referidos como observadores por categoría, género y momento de aplicación en cada grupo.....	56
Figura 9. Total de alumnos involucrados en agresión por categoría, género y momento de aplicación en cada grupo.....	58
Figura 10. Cantidad de alumnos que reportan cada una de las morfologías obtenidas en las diadas del <b>grupo A</b> en que en las que se presenta significativamente agresión tipo bullying en la primera aplicación de los MSCC.....	59
Figura 11. Cantidad de alumnos que reportan cada una de las morfologías obtenidas en las diadas del <b>grupo B</b> en que en las que se presenta significativamente agresión tipo bullying en la primera aplicación de los MSCC.....	60
Figura 12. Cantidad de alumnos que reportan cada una de las morfologías obtenidas en las diadas del <b>grupo C</b> en que en las que se presenta significativamente agresión tipo bullying en la primera aplicación de los MSCC.....	61

Figura 13. Total de ocasiones en que se menciona el uso de una conducta de agresión en empleada por el agresor bully hacia la(s) víctima(s) bully en la primera aplicación de los MSCC..... 62

Figura 14. Cantidad de alumnos que reportan cada una de las morfologías obtenidas en las diadas del grupo A en que en las que se presenta significativamente agresión tipo bullying en la segunda aplicación de los MSCC..... 63

Figura 15. Cantidad de alumnos que reportan cada una de las morfologías obtenidas en las diadas del grupo B en que en las que se presenta significativamente agresión tipo bullying en la segunda aplicación de los MSCC..... 64

Figura 16. Total de ocasiones en que se menciona el uso de una conducta de agresión en empleada por el agresor bully hacia la(s) víctima(s) bully en la segunda aplicación de los MSCC..... 65

Figura 17. Distribución de los alumnos en las siete categorías de agresión identificadas mediante el uso de MSCC considerando las dos aplicaciones..... 66

Figura 18. La gráfica muestra la media + una desviación estándar (DE) de la cantidad de veces que se reporta una relación entre dos participantes en agresión no focalizada y bullying..... 67

Figura 19. La gráfica muestra la media + una desviación estándar (DE) de la cantidad de veces que se reporta una relación entre dos participantes en agresión no focalizada y bullying..... 69

Figura 20. Promedio de conexiones sociales reportadas para cada categoría de agresión en la primera aplicación..... 71

Figura 21. Promedio de conexiones sociales reportadas para cada participante por género en la primera aplicación de los MSCC..... 72

Figura 22. Promedio de conexiones sociales de cada uno de los roles resultantes de la información de los MSCC de la segunda aplicación..... 72

Figura 23. Promedio de conexiones sociales reportadas para cada participante por género en la segunda aplicación de los MSCC..... 73

Figura 24. Promedio + una desviación estándar (DE) de la cantidad de ocasiones en que los alumnos de las diferentes categorías de agresión fueron reportados con amigos de otros grupos de clase..... 75

Figura 25. Promedio + una desviación estándar (DE) de la cantidad de ocasiones en que los alumnos de las diferentes categorías de agresión fueron reportados con amigos ajenos a la escuela a la que pertenecen dos evaluaciones..... 76

Figura 26. Promedio + una desviación estándar de la cantidad de ocasiones en que los compañeros reportaron como mejor amigo a los alumnos de las diferentes categorías de agresión..... 77

Figura 27. Porcentajes con que es reportada la observación de diferentes formas de agresión en la escuela..... 79

Figura 28. Porcentaje de cada una de las conductas de agresión que los participantes reportan recibir en la escuela..... 80

Figura 29. Porcentaje de participantes que reportan emplear conductas de agresión con mucha frecuencia en la escuela..... 81

Figura 30. Gráfica de dispersión de la relación entre las nominaciones dadas a una relación en la primera aplicación de los mapas y el promedio diario de emisiones que los integrantes de la diada realizaron entre sí..... 89

Figura 31. Gráfica de dispersión de la relación entre las nominaciones dadas a una relación en la segunda aplicación de los mapas y el promedio diario de emisiones que los integrantes de la diada realizaron entre sí..... 90

Figura 32. Media y desviación estándar (DE) de las emisiones sociales realizadas del sujeto focal hacia otro compañero, ubicando su rol en bullying a partir de los datos de la primera aplicación de los mapas..... 92

Figura 33. Media y desviación estándar (DE) de las emisiones sociales realizadas del sujeto focal hacia otro compañero, ubicando su rol en bullying a partir de los datos de la segunda aplicación de los mapas..... 93

Figura 34. Rango del promedio + una desviación estándar (DE) de la cantidad promedio de emisiones diarias realizados del sujeto focal hacia otro compañero, diferenciando el rol de ambos obtenido mediante la aplicación del auto-reporte CEVEO..... 94

Figura 35. Relación de roles obtenidos para cada alumno mediante el método de auto-reporte y MSCC..... 95

Figura 36. Transiciones de los roles obtenidos al considerar los datos del CEVEO y MSCC en cada grupo evaluado y diferenciando según el género de los alumnos..... 97

Figura 37. Comparación del porcentaje de alumnos que reporta cada una de las conductas de agresión en el CEVEO y los MSCC..... 99



## RESUMEN

En esta investigación se evaluó la asociación entre los cambios ocurridos en la red social y el involucramiento en bullying, en tres grupos de alumnos de una secundaria pública de Aguascalientes. Se realizó una investigación multimétodo para la identificación de las dos variables de interés, conexiones sociales e involucramiento en bullying. Particularmente, se realizó la aplicación de mapas sociocognitivos compuestos para la identificación de ambas variables, se empleó el auto-reporte para conocer la percepción de los alumnos en cuanto al tipo de participación que tienen en situaciones de agresión entre pares, y se empleó una estrategia observacional para identificar las preferencias sociales *in situ*. Se realizaron dos aplicaciones de los mapas, la primera a mediados de mayo y la segunda a finales de octubre, la aplicación del instrumento de auto-reporte se realizó en abril y las observaciones se llevaron a cabo durante el periodo de mayo a octubre, todo durante el año 2014. Los resultados se discuten considerando similitudes y divergencias en los datos obtenidos por cada método. Además de las interacciones bullying, se identifica situaciones de agresión entre pares en las cuales no se cumple el criterio de direccionalidad. Entre agresores y víctimas bully se reporta una cantidad similar de conexiones sociales al interior del grupo, mientras que respecto a los observadores los alumnos ubicados como víctimas establecen menos conexiones sociales. Por otro lado, los agresores bully son reportados en más ocasiones con amigos de otros grupos, en comparación con cualquier otro tipo de participante. Finalmente, en la segunda aplicación se identifica que las dinámicas de agresión se mantienen a lo largo del tiempo, incluso cuando se da de baja a todos los agresores del grupo, por lo que se supone una relación entre las habilidades para el control de recursos y el empleo de agresión.

**ABSTACT**

In this study the association between changes in the social network and involvement in bullying was evaluated in three groups of students from an Aguascalientes public middle school. One multimethod research was performed to identify the two variables of interest, social connections, and involvement in bullying. Particularly, the composite social-cognitive map procedure were employed for identifying both variables, the selfreport was used to study the perceptions of students as to the type of participation that they in a peer aggression, and an observational strategy was used to identify social preferences in situ. Two applications of the maps, the first in mid-May and the second in late October were made, the application of self-report instrument was conducted in April and observations were carried out during the period from May to October, during 2014. Results are discussed considering similarities and differences in the data obtained by each method. In addition to the interactions bullying, it is identified peer aggression situations in which the directional criterion is not met. A similar number of social connections within the group are reported between bully aggressors and bully victims, while observers had more social connections compared with student reported as victims. By the other hand, peers reported that the bully aggressors had more friends from other groups, compared to any other participant. Finally, in the second application it is identifies that the dynamics of aggression are maintained over time, even when all aggressors of the group presented school dropout, so it is assumes a relationship between the ability to control resources and the use of aggression.

## INTRODUCCIÓN

El bullying o acoso escolar es un problema que se presenta a nivel mundial (Del Rey & Ortega, 2008), estudiado de manera sistemática por primera vez en los años setenta por Dan Olweus (Aguilar, 2010; Smith, 2004). A partir de los resultados encontrados por dicho autor, otros investigadores han otorgado gran importancia al problema, dadas las consecuencias desfavorables a corto, mediano y largo plazo que produce en el niño víctima, como el aislamiento social (Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen & Rimpela, 2000; Rigby, 2003), la pérdida de relaciones sociales (Craig & Pepler, 2007; Rigby & Bagshaw, 2001), estrés psicológico y malestar físico (Rigby, 2003), mientras que en el caso del niño agresor se ha encontrado que esta conducta tiende a mantenerse en la adultez, es decir, el agresor continúa agrediendo a otras personas a lo largo del tiempo (Villagómez, 2009). El bullying tiende a ocurrir en áreas relativamente sin supervisión, tales como zonas de juego, por lo que profesores y adultos pueden tener grandes dificultades para entender la extensión del problema. La conducta de los pares en las interacciones bullying afectan en cuatro formas distinguibles 1) modelamiento y reforzamiento, 2) contagio social, 3) difuminación de la responsabilidad, y 4) reputación social del acosador y la víctima, cabe mencionar que las interacciones de bullying no siempre están influenciadas por el contexto de los pares, pero siempre tiene consecuencias para estos (Olweus, 1993).

La mayoría de los estudios sobre esta problemática se han centrado en el uso exclusivo de auto-reportes (Cepeda-Cuervo, Pacheco-Durán, García-Barco & Piraquive-Peña, 2008; Del Rey & Ortega, 2008; Lebakken, 2008; Pepler et al., 2006; Romera, Del Rey & Ortega, 2011; Smith, 2004) lo que limita la posibilidad de identificar que la agresión ocurra de manera reiterada de un alumno a otro en particular. El objetivo del presente estudio fue evaluar la asociación entre las relaciones sociales y los roles en bullying a lo largo de un periodo de seis meses. Se realizó de aplicación del instrumento de auto-reporte Cuestionario de Evaluación de la Violencia en la Escuela y el Ocio, se empleó observación directa y se realizó la aplicación de entrevistas para la obtención de mapas sociocognitivos compuestos con la inclusión de preguntas sobre situaciones bullying. La aplicación de los mapas se realizó en dos ocasiones con la finalidad de identificar modificaciones en las redes sociales y las situaciones bullying ocurridas al interior del grupo.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Cabe mencionar el que los métodos empleados solicitan información de diversa índole (conducta autodescriptiva, conducta *in situ* y conducta descriptiva) por lo que se consideraron las implicaciones y limitaciones de cada una de estas al momento de realizar el análisis. Los auto-reportes muestran una alta incidencia de diversas conductas de agresión observadas, pero una baja percepción o auto-nominación de conducta agresiva emitida o recibida, por lo que se identifican pocos agresores y víctimas en cada grupo, resaltando que en uno de los grupos no se reporta agresor alguno. En el caso de los datos de observación directa, estos se analizan a nivel diádico, es decir, considerando la cantidad de emisiones realizadas de cada alumno hacia cada uno de los compañeros obteniendo las preferencias sociales considerando la cantidad promedio de ocasiones en que el alumno dirige su conducta a cada compañero y la cantidad de días en que se dirige al mismo compañero. Los datos sugieren que los alumnos reportan con claridad no solo las relaciones sociales existentes en el grupo, también las interacciones agresivas que se gestan entre los compañeros del grupo, incluso aquellas que son dirigidas de un compañero particular hacia otro u otros en específico y que pueden, por tanto, se ubicadas como agresiones tipo bullying.

Las relaciones sociales obtenidas mediante los mapas se compararon con las preferencias sociales obtenidas de los datos de observación directa, obteniendo validez convergente en los datos, se obtuvieron correlaciones con puntajes positivos cercanos al uno. Mientras que la evaluación de las situaciones en bullying obtenidas en la primera aplicación de los mapas y los datos obtenidos de auto-reporte mostraron similitud solo respecto al tipo de agresión observada en las situaciones de agresión entre pares.

Se analiza la posible asociación entre las modificaciones en las relaciones sociales y en la composición del grupo con los cambios habidos en los reportes de situaciones de agresión entre pares identificadas a través de los mapas. La convergencia en las relaciones identificadas mediante observación directa y nominación de pares así como la convergencia entre las agresiones reportadas como observadas en el auto-reporte y aquellas reportadas en los mapas resalta la validez de los segundos para la identificación de las relaciones y situaciones bullying, por lo que se considera que los alumnos son sensibles a las interacciones ocurridas entre sus compañeros y estas se ajustan a dinámicas grupales particulares en las cuales el uso de agresión juega un papel importante.

## CAPÍTULO 1. *BULLYING* O ACOSO ESCOLAR

El *bullying* o acoso escolar fue propuesto como un tipo particular de agresión por Dan Olweus en los años setenta, al identificar que ciertos alumnos fueron reportados consistentemente como agresores o víctimas de sus compañeros a lo largo del tiempo (Olweus, 1977). En dicho trabajo, el autor refiere que las acciones negativas<sup>1</sup> hacia los compañeros podrían ser clasificadas en dos tipos, el primero implica dos alumnos, uno agresor y el otro como víctima, mientras que el segundo caso incluiría las situaciones en las que la agresión es ejecutada por todo un grupo de pares a un alumno en particular, denominado dichas situaciones como *bullying* y *whipping*, respectivamente.

En estudios posteriores, el autor plantea el concepto de *bullying* como la agresión entre escolares, definiéndolo en los siguientes términos: “un estudiante está siendo acosado (*bullied*) o victimizado cuando él o ella está expuesto, repetidamente y a lo largo del tiempo, a acciones negativas por parte de otro u otros estudiantes” (Olweus, 1993b, p. 9). Para el autor esta conducta puede ser plantada como agresiva por implicar la coacción del otro mediante el uso de estímulos aversivos, así como por fungir como una conducta instrumental que permite al agresor el hacerse de recursos que le son altamente valorados, como dinero, cigarrillos, prestigio, entre otros (Olweus, 1995).

Acorde con la propuesta de otros autores que refieren que la agresión implica el provocar daño al otro con el fin de modificar su comportamiento (Hawkins, Pepler y Craig, 2001; Patterson, 1982), así como la obtención de otras recompensas (Crick & Dodge, 1996), Olweus propuso que el *bullying* debía concebirse como un tipo de agresión con características particulares como involucrar al menos a dos participantes, el agresor y la víctima; que exista una relación asimétrica de poder que permite al agresor tener ventaja sobre la víctima; que las emisiones se lleven a cabo de forma reiterada a lo largo del tiempo; y, finalmente, que las agresiones no sean necesariamente provocadas por la víctima (Olweus, 1991, 1993a, 1993b, 1995).

Hawley, Stump y Rarcliff (2010) propusieron diferenciar el término agresión del término *bullying*. Para dichos autores el *bullying* es un subtipo de agresión, y, por tanto, involucra el daño al otro llevado a cabo mediante estímulos aversivos que puede ser producidos de forma directa (física o verbal) o indirecta (a partir de terceros). Sin

---

<sup>1</sup> El autor aclara en trabajos posteriores que el término *acciones negativas* es equiparable al término *agresión* (ver Olweus, 1993b, 2003).

embargo, en el bullying la emisión de estímulos aversivos se realiza de manera focalizada, existe desbalance de poder entre el emisor y el receptor de la agresión, y esta interacción agresiva se mantiene a lo largo del tiempo, lo que hace que no todas las agresiones sean consideradas bullying.

Aunque el fenómeno fue abordado por Olweus solo en el escenario escolar, en sus primeros escritos compara esta problemática como *mobbing* (acoso laboral) pero ocurrida en el escenario escolar (1993b) por lo que algunos autores generalizaron el empleo del término *bullying* a todas las situaciones en las cuales se presentara agresión focalizada entre dos individuos, así las situaciones de violencia familiar, homofobia, el odio racial, entre otras, fueron clasificadas como bullying (Smith, 2004). Actualmente, algunos investigadores del fenómeno han intentado acotar la problemática al ámbito exclusivamente escolar y ocurrido entre alumnos (Cottello, 2008; Del Rey & Ortega, 2008; Hawley et al., 2011; Monks & Smith, 2006). Para los fines de esta investigación se omitirán los datos obtenidos por investigaciones que reporten situaciones de *bullying* bajo un contexto o situación diferente al escolar y aquellas que involucren participantes diferentes de los alumnos, por no considerar que dichas situaciones sean bullying.

Atlas y Pepler (1988) señalaron que el acoso escolar debe entenderse como una interacción social ocurrida entre el agresor y la víctima que se da dentro de un contexto ecológico-social, por lo que su evaluación incluiría revisar las características individuales, las dinámicas de interacción, la ecología social y el contexto en que tienen lugar.

Así, en el presente trabajo se asume el *bullying* o acoso escolar como una interacción agresiva ocurrida entre pares escolares, delimitada por tres<sup>2</sup> elementos: la conducta agresiva prácticamente unidireccional, la relación asimétrica de poder entre el agresor y la víctima, y el mantenimiento de la situación de agresión a lo largo del tiempo. A continuación se abordarán cada uno de estos tres elementos de manera particular.

---

<sup>2</sup> En el presente trabajo, se decide excluir la *intención* como elemento necesario, dado que esta queda implícita en la repetición de la agresión a lo largo del tiempo. Cabe mencionar que el uso del término intención no es necesario para la descripción de la conducta pues, de acuerdo con Anscombe (1991), “no añadimos nada relativo a la acción en el momento en que se realiza si la describimos como intencional” (p. 74).

## ***1.1 Agresión focalizada***

Al ser un tipo de agresión, es importante abordar la función de la conducta agresiva tipo bullying, y posteriormente indicar cómo es que esto se asocia al empleo de agresión hacia un compañero particular, es decir, agresión focalizada.

En términos generales la conducta agresiva tiene dos funciones: la función instrumental o proactiva, donde su uso funge como un medio para la consecución de un fin específico; y la función reactiva, en la cual su emisión ocurre de manera impulsiva como respuesta a la provocación u obstrucción por parte de otros (Crick & Dodge, 1996).

Aunque algunos autores la ubican el bullying como una tercera función de la conducta agresiva, planteando así la conducta agresiva (Smith & Brownell, 2003), Olweus indicó que la conducta *bullying* es proactiva (Olweus, 1977, 1993b, 1995, 2003), en palabras de dicho autor “los agresores frecuentemente coaccionan a sus víctimas para proveerse con dinero, cigarros, cerveza y otras cosas de valor. Además, es obvio que la conducta bullying en muchas situaciones es recompensada con prestigio” (1995, p. 198), De esta manera, el *bullying* deberá ser entendido en términos de su función instrumental, como una conducta coercitiva que permite el acceso a recursos (Hawley, 1999; Hawley et al., 2010).

Además de ser una conducta instrumental, el bullying se caracteriza por la agresión empleada hacia uno o más individuos en particular, lo que ha sido denominado como focalización de la agresión (Hawley et al., 2010; Rigby, 1996). Diversas investigaciones han encontrado que en un salón de clase la cantidad de agresores y víctimas bully son muy similares, lo que sugiere que cada agresor agrede de forma focalizada solo a uno o dos compañeros (Atlas & Pepler, 1998; Cabezas, 2007; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996; Olweus, 1993b; Pedroza, Aguilera, Cervantes & Martínez, 2013; Romera et al, 2011).

En cuanto a la morfología Smith (2004) realizó un meta-análisis en el que, entre otras cosas, reporta cuáles conductas han sido consideradas como *bullying* a lo largo del tiempo. En dicho trabajo el autor refiere que en la década de los ochenta se estudiaba el *bullying* en sus formas de agresión física y verbal, también denominada agresión directa. En la década de los noventa se identifica el uso de otras morfologías de agresión en bullying: agresión indirecta, realizada mediante terceros; agresión relacional, que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

implica dañar las relaciones de amistad que tiene un individuo con sus pares; y agresión social, la cual implica dañar la autoestima o el estatus social de otro. Con ello se incluyen el esparcir rumores y la exclusión social como parte de las formas de agresión focalizada que puede emplear el agresor bully. Finalmente, a inicios del siglo XXI se identifica la inclusión de agresión por medios electrónicos en interacciones tipo bullying.

Cabe señalar que algunos autores han propuesto que el bullying llevado a cabo mediante medios electrónicos se estudie como otro tipo de agresión, designándola como *cyberbullying* (Calvete, Orue, Estévez, Villardón & Padilla, 2010; Slaninova, Haviger, Novotna, Sochorova & Vackova, 2011; Slonje, Smith & Frisén, 2013). Sin embargo, en una revisión llevada a cabo por Tokunaga (2010) se encontró que muchos de los estudios que evalúan tanto bullying como cyberbullying en los participantes reportan que dichas problemáticas correlacionan en los mismos individuos, es decir, los agresores bullying emiten estímulos aversivos a sus víctimas tanto cara a cara, como mediante el uso de medios electrónicos e internet, lo que sugiere como innecesaria la distinción de dos fenómenos.

Un aspecto a destacar en cuanto a la agresión focalizada es que esta no implica que la víctima ceda a la agresión y se mantenga pasiva cuando la recibe, en muchos casos la víctima responde a la provocación u obstrucción por parte de otros, pero esta respuesta le es ineficaz para dejar de ser blanco de la agresión en futuras ocasiones (Olweus, 1993b; Mendoza, 2006).

En estudios llevados a cabo con observación directa se ha reportado que ocurren en promedio tres episodios bullying por hora, tanto en aula como en zona de juego (Atlas & Pepler, 1998; Craig & Pepler, 1997; Cruz, 2007), por lo que se vuelve preponderante poder realizar la identificación de agresores y víctimas de bullying asegurando que el criterio de direccionalidad o focalización de la agresión sea cubierto.

De esta manera, la agresión focalizada es instrumental en la medida que permite al emisor obtener recursos mediante la emisión de estímulos aversivos hacia un compañero particular, y por su efectividad es altamente empleada como estrategia para el control de recursos en el grupo. Esta situación se establece por el desbalance de poder existente entre el agresor y la víctima, mismo que se abordará en el apartado siguiente.

## ***1.2 Desbalance de poder***

Desde un enfoque interaccionista, el poder se ha planteado teóricamente como el “potencial para obtener consecuencias favorables en una relación social, como resultado de una dependencia o control asimétrico de recursos valorados” (Simpson, Markovsky & Steketee, 2011, p. 167). Con respecto a la situación del desbalance de poder en bullying, los estudios sobre el tema han intentado identificar las variables asociadas a la creación de la asimetría en la relación entre agresor y víctima de diversas maneras.

Al respecto, en los primeros estudios de bullying se evaluó si ciertas características físicas e individuales se encontraban presentes en las víctimas o agresores, bajo el supuesto de que estas diferencias podrían estar afectando la creación de la asimetría de poder. Como resultados, se encontró que presentar características como obesidad, dialectos inusuales, ser pelirrojo, el usar de lentes, entre otras, no presenta asociación con ser víctima de bullying, por lo que se concluyó que aunque estas características son empleadas como base de la agresión, no son causa de la misma (Olweus, 1977, 1993b).

Por otro lado, en dichos estudios se identificó que las víctimas poseen pocas o nulas relaciones sociales y responden poco ante ataques físicos o verbales; por su parte los agresores presentan una actitud positiva hacia el uso de agresión, poseen mayor fuerza física, refieren sentir agrado por tener el control sobre otros y asocian el uso de conducta agresiva con la obtención de recompensas deseables, lo que permitió que se planteara la posibilidad de que la diferencia de poder se asociara a habilidades individuales.

Salmivalli, Huttunen y Lagerspetz (1997) aplicaron dos cuestionarios a alumnos de 11 y 12 años, para identificar redes sociales y roles de *bullying*, encontrando que quienes reportan roles iguales o similares se asocian entres sí, excepto en el caso de las niñas, donde víctimas y agresores fueron reportadas en la misma red. Además de ello identificaron que quienes apoyan la agresión presentaron las redes sociales más extensas, difiriendo significativamente de quienes fungieron los roles de víctima, defensor de las víctimas y no involucrado, siendo las víctimas y los defensores quienes tuvieron menos relaciones de amistad. En cuanto al género, identificaron que las mujeres presentan los grupos de amigos con menor cantidad de integrantes, con una media de 2.98, contra 5.94 de los hombres, por lo que concluyeron que el poder del

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

agresor puede surgir del soporte brindado por el grupo de pares para la emisión de conductas agresivas.

En otro estudio, Atlas y Pepler (1998) evaluaron la asociación de las características físicas y situacionales con el desbalance de poder, en una muestra de niños de 6 a 12 años. Para dicho propósito realizaron grabaciones de las interacciones, identificando así a los agresores y víctimas en los episodios de *bullying*; encontraron que en la mayoría de los casos el peso y la talla eran mayores en el agresor, además identificaron que los pares del agresor participan activamente en los episodios, por lo que consideraron estas variables como relevantes para el establecimiento del desbalance de poder.

Otro de los planteamientos sugiere que el desbalance de poder se basa en la habilidad para agredir al otro una vez conocidas sus vulnerabilidades, siempre que el otro -la víctima- no conociera las vulnerabilidades del agresor o, en caso de conocerlas, no contara con la habilidad de emplearlas en su contra (Sutton, Smith & Swettenham, 1999). Esta idea surge al evaluar la comprensión de ciertas situaciones y las emociones implicadas en estas, en una muestra de niños de 7 a 10 años mediante el uso de historietas y la realización de entrevistas individuales. Los resultados mostraron que los agresores tienen mayor claridad tanto de las situaciones como de las emociones implicadas que cualquier otro participante involucrado en acoso escolar.

En la interacción social, Patchen (1993) refiere que el poder se asocia con las posibilidades que se tienen de afectar o establecer consecuencias en el otro, de tal manera que “el poder de cada uno depende de su recursos, las necesidades del otro y las fuentes alternativas de recompensa del otro” (p. 129). En esta misma línea explicativa, se pueden considerar las aportaciones de Patricia Hawley (1999), quien ha planteado que las diferencias en la habilidad de los individuos para adquirir recursos materiales o sociales en el grupo social crea asimetrías en las relaciones y favorece el establecimiento de jerarquías de dominación social.

La autora sostiene que el tipo de estrategia empleada para la obtención de recursos dependerá de la historia de reforzamiento de los individuos: los niños que realizan agresión lo harán de dos distintas maneras, (1) generalizada, buscando la obtención de reforzamientos inmediatos sin importarles el costo social a largo plazo, y (2) empleando tanto estrategias coercitivas como prosociales de manera discriminada para mantener el control sobre otros y cuidar el mantenimiento de un estatus social

favorable, permitiéndoles ser altamente funcionales al interior del grupo (Hawley, 2002, 2003b; Hawley et al., 2007).

Dicha autora estudió las implicaciones del juicio moral en relación a las estrategias de dominación social empleadas en niños de 3 a 6 años, considerando la dominación social como el empleo exitoso de estrategias prosociales o coercitivas para el control de los recursos en presencia de otros individuos (2003b). En dicho estudio clasificó a los niños en cuatro categorías con base en la estrategia predominantemente que emplearon para obtener recursos: bi-estratégicos, quienes emplean tanto estrategias prosociales como coercitivas; controladores coercitivos, quienes utilizan principalmente estrategias coercitivas; controladores prosociales, quienes llevan a cabo principalmente estrategias prosociales para obtener el acceso a recursos; y no controladores, individuos que pocas veces buscan obtener el acceso a los recursos.

En cuanto a los resultados obtenidos, se identificó que los controladores bi-estratégicos y coercitivos son quienes tienen mayor control de recursos, sin embargo los bi-estratégicos son significativamente más preferidos por sus pares como compañeros de juego (Hawley, 2003b). Finalmente, se encontró que los controladores bi-estratégicos son quienes proveen un mejor razonamiento de las normas morales.

En estudios posteriores la autora empleó tareas experimentales y auto-reportes para identificar si el tipo de estrategia empleada se asociaba a los roles bullying de forma diferenciada, encontrando que los agresores bully son principalmente controladores bi-estratégicos, lo que implica que les es posible identificar cuándo hacer uso de estrategias prosociales y coercitivas para obtener el máximo acceso a recursos, y cuentan con la habilidad para llevar a cabo la ejecución efectiva de la estrategia (Hawley, 2003a, 2003b, 2006).

En esa misma línea de investigaciones, resalta la aportación de Xie, Farmer y Cairns (2003) quienes abordaron la asociación entre diferentes formas de agresión y la situación social de alumnos de 7, 9 y 13 años de edad. Aunque el estudio no aborda específicamente bullying la agresión evaluada se centra en diadas de alumnos, reportando que los alumnos que son clasificados por los pares como agresores son clasificados en su mayoría con buen ajuste social por sus profesores de clase. En el estudio se pidió a los profesores que constataran un instrumento para catalogar las competencias de cada alumno, mientras que a los alumnos se les pidió que nominaran las a los compañeros entre los cuales un alumno o varios molestaba al otro.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Los tipos de agresión se clasificaron en social, relacional, física y verbal. Se encontró que cuando los conflictos fueron reportados en diadas o grupos exclusivamente de hombres se reportan mayores niveles de agresión física y menores niveles de agresión social y relacional directa que los reportados en conflictos entre mujeres, mientras que los conflictos entre géneros (mujer-hombre y hombre-mujer) obtuvieron niveles similares de agresión. Finalmente, los alumnos reportados por los pares como quienes emplean agresión física fueron reportados con buen ajuste social por parte de los profesores, mientras que en las mujeres quienes fueron clasificadas como agresoras sociales, agresoras relacionales, agresoras sociales y relacionales o agresoras que emplean los cuatro tipos de agresión, fueron reportadas con buen ajuste social por parte de los profesores. En resumen, es posible suponer que el desbalance de poder entre el agresor y la víctima se asocia con la habilidad que tienen los primeros para la obtención de recursos al interior del grupo, siendo evidente la influencia de los miembros del grupo en el mantenimiento del bullying.

### ***1.3 Mantenimiento de la agresión***

En investigaciones sobre bullying son pocos los estudios que abordan la problemática a lo largo del tiempo. Algunas de las aproximaciones existentes consisten en estudios de cohortes en los cuales se compara edad, género y grado de los participantes, así como el reporte de otras formas de agresión, iniciaremos con estas aportaciones y proseguiremos con los estudios longitudinales.

En Canadá, Pepler y colaboradores (2006) realizaron un estudio para comparar las diferencias de grado y género en la prevalencia del bullying, acoso sexual y agresión de pareja, mediante el empleo de auto-reportes a alumnos. Como resultado, encontraron que del 6° al 12° grado escolar la agresión física disminuye mientras que el reporte de acoso sexual aumenta, con excepción del 8° grado en los varones y el 9° grado<sup>3</sup> en mujeres donde se reportan los puntajes más altos de agresión, atribuido por los autores al nuevo ajuste social.

En otro estudio, llevado a cabo en Australia con los últimos niveles de educación primaria y los primeros de nivel secundaria, se encontró que tanto en hombres como en

---

<sup>3</sup> El 8° grado es último grado de educación básica y el 9° grado en mujeres es el primer grado de escuela superior, en dicho país.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

mujeres se reporta más agresión en grupos de secundaria que en grupos de primaria (Rigby & Johnson, 2006) mientras que el apoyo que reciben las víctimas por parte de sus compañeros es menor en secundaria que en primaria. Esto último ha sido encontrado en otras investigaciones que indican que a mayor edad las víctimas reportan recibir menos apoyo y les resulta más perjudicial reportar la agresión (Rigby & Barnes, 2002).

Pepler, Jiang, Craig y Connolly (2008) evaluaron los factores relacionados al mantenimiento del bullying a lo largo de 7 años en alumnos de entre 10 y 12 años de edad. Compararon el uso de agresión física y relacional hacia los compañeros, la relación con los padres, la influencia de los pares para el uso de agresión y las conexiones sociales de los participantes, todo identificado mediante auto-reportes. Los autores identificaron cuatro trayectorias del bullying en los agresores: quienes a lo largo del tiempo continúan realizando agresión e incluso aumentan su uso, denominado como *grupo de bullying en aumento* (9.9%); quienes puntúan con un uso moderado de agresión bullying a lo largo del tiempo, denominado como *agresores moderados* (35.2%); quienes reportan usar este tipo de agresión en las primeras evaluaciones pero después puntúan como no involucrados, catalogado como *grupo que cesa el uso de agresión* (13.4%); y quienes a lo largo de las evaluaciones se reportan como no involucrados en agresión, clasificados como *grupo no bullying* (41.5%).

En cuanto a los factores de riesgo asociados, en el estudio se encontró que los adolescentes que obtuvieron el mayor puntaje en indiferencia moral y bajos puntajes en control parental y monitoreo de los padres, reportan relacionarse con pares agresores y ser altamente susceptibles a actuar por presión social, fueron más representativos de los grupos involucrados en bullying que del grupo no bullying. En cuanto las trayectorias, se comparó a la totalidad de los grupos, encontrándose diferencias significativas solo entre los grupos de bullying y el grupo de no bullying: los adolescentes del *grupo bullying en aumento* se diferencian del *grupo no bullying* por presentar puntajes más bajos de restricciones moral y puntajes más elevados de conflicto con padres y pares. Los adolescentes del *grupo que cesa el uso de agresión* difieren de los del *grupo no bullying* porque los primeros reportan alto conflicto con padres. Finalmente, el grupo de agresores moderados se caracteriza por puntajes bajos en consciencia moral, sin diferencias significativas en los otros factores estudiados (Pepler et al, 2008).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

En un meta-análisis realizado por Smith (2010) se reportaron tres estudios longitudinales similares al anterior, pero que abordaron la trayectoria de las víctimas bully y los factores asociados con presentar dicho rol. El primero de ellos analizó la asociación entre la relación establecida con la madre y los índices de victimización reportados en niños escolares, encontrando que a mayor control materno mayor probabilidad de ser víctima de bullying. En dicho estudio se encontró también que establecer y mantener una buena relación con los amigos predice cambios en victimización a lo largo del tiempo, específicamente una disminución de los niveles de victimización. El segundo estudio reportado por el autor se enfocó a identificar trayectorias de las víctimas de bullying, empleando la nominación de pares para identificar a las víctimas. En dicho estudio se encontró que del total de víctimas identificadas inicialmente, el 85% duró poco tiempo siendo reportadas como tal, el 4.5% se mantuvo nominado con niveles altos de acuerdo, mientras que el 10% se mantuvo por arriba de la media e incrementando la cantidad de nominaciones recibidas conforme aumentó el tiempo. El tercer estudio longitudinal evaluó la asociación entre ser víctima de bullying y presentar ideación suicida. Para la ubicación de las víctimas se emplearon reportes de pares, mientras que para conocer la ideación suicida se emplearon auto-reportes. Los resultados indicaron que quienes reciben agresión explícita presentan ideación suicida, en el caso de las chicas, mientras que las víctimas de agresión relacional no. Por lo que sugieren distinguir el tipo de agresión que recibe la víctima bully y no solo hacer su ubicación.

Reijntjes y colaboradores (2013) publicaron recientemente un estudio realizado sobre trayectorias de agresores bully y dominación social. El estudio fue llevado a cabo durante tres años (2006 a 2008) con niños de primaria. La evaluación de las estrategias empleadas para la dominación social se realizó por nominación de profesores y de pares, mediante la aplicación de una escala, mientras que la nominación de los agresores se realizó exclusivamente mediante la nominación de los alumnos empleando una entrevista estructurada aplicada en computadora. Los resultados mostraron que tanto el empleo de agresión como la dominación social se mantienen relativamente estables a lo largo del tiempo. Se identificó que la mayoría de los alumnos son reportados como no-bully, seguido de alumnos que son reportados como bully en puntajes moderados que declinan a lo largo del tiempo y, finalmente, los alumnos que son reportados con puntajes altos en bullying a lo largo del tiempo formaron el grupo con menos

integrantes, solo el 7 % del total de la muestra. Se identifica además que los alumnos con altos puntajes en bullying presentan altas probabilidades de puntuar alto en control de recursos, mientras que niños que puntúan bajo en bullying tiene pocas probabilidades de ser reportados con altos puntajes en control de recursos.

Los autores concluyen señalando que 1) los altos niveles en bullying implican un alto control de recursos, sin embargo, niños con alta dominación social no necesariamente emplean la conducta bullying para mantener su estatus de dominación y 2) los resultados proveen de soporte a la idea de que los agresores bullying no solo presentan un tipo de trayectoria, tampoco un tipo de control de recursos. Los resultados sugieren que aunque el bullying parece ser suficiente para lograr el control de recursos, su empleo no es necesario.

Como puede observarse en los estudios referidos se aborda de forma aislada a uno de los involucrados en la interacción bullying y el fenómeno se estudia de forma indirecta principalmente mediante el uso de auto-reportes, no obstante identifican que algunos de los participantes consistentemente se refieren involucrados en bullying, como agresores o víctimas. Además, los trabajos que emplean nominación de pares muestran cómo es que estos perciben los episodios de agresión y denotan su presencia en los mismos.

El método de nominación de pares en los estudios previos fue utilizado solo para la identificación de los participantes al inicio del estudio. En un estudio llevado a cabo por Pedroza y colaboradores (2013), se propuso el uso de la nominación de pares de forma longitudinal, es decir, en cada evaluación los alumnos reportan a los agresores y víctimas de bullying en su grupo.

En dicho trabajo se reporta que menos del 20% de los alumnos se ve involucrado directamente como agresor o víctima bully a lo largo de los 2 años de evaluación, encontrándose seis posibles trayectorias de agresores y víctimas que varían desde el mantenimiento como agresor, víctima o no involucrado en bullying hasta la ubicación como agresor o víctima en una sola evaluación (Pedroza et al., 2013). Aunque el estudio emplea porcentajes para la identificación de los agresores, en lugar de estadísticos complejos, el valor metodológico y la variación en las trayectorias supone, al igual que en estudios referidos antes, la presencia de bullying al interior de los grupos y la visibilidad de los episodios de agresión, además de la posibilidad de identificar la agresión focalizada y el mantenimiento de la agresión tipo bullying a lo largo del

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tiempo. Por otra parte, en un estudio longitudinal de tres cortes realizado con observación directa con niños de primero a tercer grado de primaria, donde se comparó el tipo de interacciones de víctimas de bullying respecto a un grupo control, identificando que las víctimas reciben una cantidad significativamente mayor de agresión y pasan más tiempo en episodios coercitivos con sus pares que el grupo control (Cruz, 2007). Además, se identificó que los niños reciben más agresiones en el salón de clase que en la zona de juego, que las recepciones negativas declinan a lo largo de los tres cortes tanto en el grupo control como en las víctimas de bullying, y que en ambos grupos se identifica un aumento en la efectividad y correspondencia social.

Ante tales resultados Cruz (2007) propone que las habilidades sociales no se encontraron asociadas a la disminución del bullying, por lo que “lo relevante en la interacción social de los niños víctimas de bullying es la frecuencia y consecuencias obtenidas cuando buscan interactuar con otros y responden a las iniciativas de interacción por parte de sus pares” (p. 90). Finalmente, se ha gestado una explicación funcional al uso reiterado de la agresión como parte de la dinámica social, en el cual se analiza el uso de agresión como una competencia social que favorece la creación de jerarquías sociales (Farmer & Xie, 2007; Hawley, 2007; Hawley & Vaughn, 2003). Desde dicha postura es posible ubicar que la agresión no solo implica el daño al otro, también gesta un tipo de organización al interior del grupo o es usada como recurso individual para la defensa o la adquisición de recursos inmediatos.

En síntesis, el bullying ha sido estudiado en varias ocasiones dando por implícita la direccionalidad de la agresión, y planteando entonces la identificación de los factores asociados al desbalance de poder y el desarrollo del uso o recepción de agresiones tipo bullying. Son pocos los estudios que reportan el abordaje longitudinal de las interacciones bullying, y si bien plantean que la interacción ocurre entre al menos un agresor y una víctima, la mayoría de los trabajos existentes limitan el estudio del fenómeno a uno de los participantes, perdiendo de vista las implicaciones de los otros, y con ello la interacción, situación que ocurre probablemente debido a las dificultades que implica ya de por sí el estudio longitudinal de este tipo de fenómenos sociales. Por ello, el estudio del bullying deberá plantear el abordaje de los diferentes actores involucrados bajo el contexto en que tiene lugar y considerando las interacciones sociales ocurridas entre dichos actores (Atlas & Pepler, 1988).

## CAPÍTULO 2. DETECCIÓN DE BULLYING

Durante un episodio *bullying*, además del emisor y el receptor de la agresión, otros alumnos son testigos de lo acontecido (Pepler & Craig, 1995) y, por tanto, afectan la ocurrencia de episodios posteriores al proveer de consecuencias al agresor y la víctima. Algunos autores han planteado diferentes clasificaciones para los participantes en *bullying* considerando el tipo de participación que predomina en cada caso (Mendoza, 2006; Salmivalli et al., 1996).

Se había sugerido ya que las propuestas extensas sirven como una herramienta conceptual, entendida como una clasificación poco certera de los diferentes actores (Olweus, 2003; Smith, 2004), es decir, el uso de clasificaciones extensas permite suponer las diferentes actuaciones posibles durante un episodio de agresión, pero no darán cuenta de cómo serán la actuación del mismo individuo en los episodios, con excepción del agresor, la víctima y el agresor/víctima, para quienes se supondría cierto grado de estabilidad en el tipo de interacción establecida lo largo del tiempo.

Aguilera, Pedroza y Cervantes (2013) proponen clasificar las propuestas existentes de roles en *bullying* con base en su nivel de análisis: análisis de un episodio aislado y análisis abstracto del fenómeno. Los autores argumentan que las propuestas extensas de roles solo permiten trabajar en un plano abstracto debido a que la actuación de los espectadores puede variar de un episodio a otro, por lo que el uso de auto-reportes permite la asignación de un rol, pero no asegura que este se lleve a cabo como tal, al evaluar solo la percepción del alumno y no su actuar durante el episodio.

Por otro lado, el uso de propuestas que plantan cuatro roles generales, se evalúan considerando las implicaciones de las definiciones dadas a cada rol (Aguilera et al., 2013). Así, dichos autores sugieren el uso de la propuesta de Lebakken (2008) por considerar que la definición dada es clara, concisa y sin errores lógicos, permitiendo tener un panorama del fenómeno, así como la posibilidad de evaluar el *bullying* desde sus dos aristas: desde la percepción individual y en la ocurrencia real de cada evento. Los roles sugeridos en dicha propuesta se presentan a continuación:

1. Agresor o bully: persona que realiza conductas de agresión tipo *bullying* hacia otro u otros.
2. Víctima: persona que es objetivo de agresión tipo *bullying*.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
3. Agresor/víctima: persona que se ve envuelta en incidentes como agresor de bullying y receptor del mismo de forma independiente, con actores diferentes.
  4. Observador: persona que advierte la conducta de bullying y puede afectar en el agresor o la víctima según reaccione al incidente.

Aunque la mayoría de los autores omiten definir los roles empleados, es posible afirmar que la concepción que tienen de los roles evaluados son similares a las propuestas por dicho autor, dado que en todos se da por sentado que los alumnos se involucran en situaciones bullying de maneras particulares, emitiendo la agresión focalizada, recibéndola u observando su empleo.

Aunque algunos trabajos reportan agresión tipo bullying cuando la emisión o recepción de agresión se lleva a cabo en una sola ocasión (Cfr. Instituto Federal Electoral, 2012; Muñoz & Rosales, 2010; Rigby & Johnson, 2006; Rivero, Barona & Saenger, 2009), la mayoría de los trabajos existentes sobre bullying defienden que su uso no puede limitarse a una sola ocurrencia (por citar algunos, Aguilera et al., 2013; Cottello, 2008; Del Rey & Ortega, 2008; Hawley et al., 2003; Miranda, Serrano, Morales, Montes & Reynoso, 2013). Pese a dicha situación, es común que los estudios empleen métodos similares para la identificación de los participantes y la evaluación de las características de los mismos, siendo predominante el uso de auto-reportes.

A continuación se presenta, de manera muy general, un listado de los métodos que han sido empleados para la identificación de los roles:

- Nominación de profesores: Requiere que los profesores reporten cuáles de sus alumnos son agresores o víctimas, esto mediante el uso de listas de cotejo o cuestionarios tipo liker donde se clasifican los comportamientos que han observado en sus alumnos. La identificación se basa en los puntajes que el profesor asignan a cada niño en específico, y cuando se trata de varios profesores también se identifican acuerdos entre las nominaciones que estos asignan a cada alumno (e. g. Sahin, 2010).
- Auto-reporte o Medidas retrospectivas: En este método se aplican cuestionarios a los participantes en los cuales ellos reportan su rol en bullying, indicando si la emiten la agresión, la reciben o la observan. Algunos reportes incluyen además la frecuencia de dichas interacciones de agresión y el tipo de conductas realizadas durante la misma (e. g. Calvete et al., 2010).
- Nominación por compañeros: Estos procedimientos se emplean para identificar a los participantes del episodio *bullying* a partir de la nominación de pares. La información

se obtiene a través de la aplicación grupal de cuestionarios o mediante la realización de entrevistas individuales (p. e. Jansen, Veenstra, Ornel, Verhulst & Reijneveld, 2011).

- Observación directa: Se registra la interacción de los alumnos con la finalidad de identificar quiénes están involucrados en *bullying*, además, permite identificar la morfología de la agresión. No existe consenso respecto al procedimiento más adecuado para la implementación de este método, sin embargo existe consenso respecto a que los participantes deben ser observados en más de una ocasión para asegurar que lo evaluado no sea únicamente un episodio aislado de agresión, sino agresión tipo *bullying*. Cabe señalar que en este método se ha planteado dos escenarios de la jornada escolar:

I) Aula: durante los tiempos destinados por la institución a actividad académica (e. g. Cruz, 2007).

II) Zona de juego: durante los tiempos destinados por la institución a actividad de juego libre (e. g. Hawkins et al., 2001).

Pepler y Craig (1998) plantearon una evaluación de los alcances y limitaciones de los diferentes métodos empleado para evaluar las relaciones entre pares:

- **Auto-reportes:** esta estrategia se emplea bajo el supuesto de que “los actores tienen más acceso a muestras de conductas que la que tienen los observadores” (p.176). cuentan con la ventaja de ser fáciles de aplicar y procesar, además permite obtener la percepción de los participantes en múltiples contextos. La desventaja de su uso es el potencial para prejuicios y favoritismo, es decir, están sujetos a deseabilidad social.
- **Nominación de pares:** esta estrategia implica aprovechar que los pares pasan gran parte del tiempo conviviendo entre sí, frecuentemente sin supervisión de adultos, dándoles la oportunidad de presenciar interacciones prosociales y coercitivas ocurridas entre los compañeros. Otra de las ventajas de emplear nominación de pares es la obtención de réplicas del dato, dando mayor validez a la evaluación de la conducta de un individuo particular. Como desventajas de su uso, es posible señalar que las percepciones de las características de los compañeros permanece relativamente estable, por lo que no permiten obtener evaluaciones precisas para identificar los efectos de una intervención. Además, en grupos muy grandes la evaluación puede llegar a considerarse compleja dado

que lo óptimo es que cada participante evalúe a todos sus pares, implicando mucho tiempo para la recolección, procesamiento y análisis de los datos.

- **Reportes de adultos:** Los autores refieren que tanto los padres como los profesores pueden proporcionar información valiosa de las características de los niños gracias al contacto que tienen con estos. Los datos proporcionados brindan diferentes perspectivas que se tienen del niño cuando los adultos interactúa con este en un contexto distinto, siendo los padres los que reportan más problemas en los niños, posiblemente debido a que los profesores tienen menos prejuicios de las conductas de los niños por los cambios constantes que tienen de los grupos. Como desventajas indican que el reporte de los padres se ve afectado por su situación personal, mientras que en el reporte de profesores las expectativas que tiene respecto al niño y el hecho de que su reporte se limita a conductas observadas (conductas como la agresión pocas veces son presenciadas) son las principales desventajas de su empleo.
- **Observaciones naturales:** El desafío para el observador es poder captar la cualidad de las interacciones en el escenario establecido. Para el uso de métodos observacionales, los autores proponen como más efectivo el empleo de escenarios naturales (incluso por las implicaciones éticas) que de laboratorio. Las desventajas del empleo de observación directa radica en el elevado costo humano, económico y de tiempo, la observación puede ser intrusiva y los participantes pueden rechazar ser grabados. Finalmente, puede ser muy difícil determinar características importantes de las interacciones de pares con la simple observación.

De esta manera, los diferentes métodos empleados para realizar la ubicación de los roles pueden dimensionarse como parte de la evaluación de la interacción de los individuos, permitiendo conocer no solo la ubicación de los participantes, también permiten identificar y comparar características y factores con la finalidad de conocer cuáles se asocian a la pertenencia a uno u otro rol en bullying. Por la naturaleza del dato, los resultados de la detección de las características en bullying no siempre son similares, incluso han sido contradictorios. Así, mientras que los resultados del empleo de métodos de nominación de profesores indica una mayor cantidad de agresores bully del género masculino y una mayor cantidad de episodios realizados por estos (Xie, Cairns & Cairns, 1999), en investigaciones que emplean observación directa se reporta

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

que no hay diferencias significativas debidas al género del agresor, pero si diferencias importantes en cuanto al tipo de agresión empleado (O'Connell, Pepler & Craig, 1999).

Además, las investigaciones que emplean métodos de nominación de compañeros han encontrado que la agresión se reporta ligeramente menos en el género femenino (Jansen et al., 2011; Salmivalli et al., 1996; Xie et al., 2002) y las que emplean auto-reportes tienden a encontrar la conducta de agresión relacionada con el género masculino, con poca incidencia en el género femenino (Crick & Grotpeter, 1995; Downey & Vogt-Yuan, 2005; Rigby & Johnson, 2006). Cabe señalar que en estudios más recientes (Cabezas, 2007; Del Rey & Ortega, 2008; Pepler et al., 2006) identifican que no se presentan diferencias importantes en el género de los agresores o víctimas de *bullying*.

Pepler y colaboradores (2008) refieren que las diferencias encontradas en el género de los agresores pueden deberse principalmente al hecho de que en la mayoría de los instrumentos solo se aborda el uso de agresión física y verbal, y se omite la agresión social o relacional, que es la empleada mayormente por mujeres. En el estudio de Albores-Gallo, Saucedo-García, Ruiz-Velazco y Roque-Santiago (2011) -llevado a cabo con niños de 2° a 6° grado de primaria- llegaron a la misma conclusión, aunque agregan que otra explicación podría ser que la agresión llevada a cabo por mujeres no es percibida o no es percibida como tal por los pares.

En cuanto al uso de reportes de profesores, Rigby y Barnes (2002) llevaron a cabo un estudio con 38000 estudiantes australianos de primaria y secundaria para conocer qué tanto las víctimas reportan la agresión, a quiénes lo reportan y qué ocurre una vez que lo han reportado. Encontraron que en los estudiantes de mayor edad el reporte de la agresión se relacionó con un incremento de la ineffectividad en la solución del problema de hasta un 10%, sobre todo cuando se le reporta al profesor, mientras que informarlo a un amigo provee de la menor cantidad de consecuencias negativas, aunque en pocos casos favorece a la solución del problema. Otro de los resultados de dicho estudio fue que el reportar a los amigos la agresión recibida es más común que el reportarlo a otras personas (padres, profesores, otros adultos), lo cual concuerda con los resultados encontrados en otros estudios (Lebakken, 2008). Aunado a lo anterior, Atlas y Pepler (1998), en un estudio observacional, encontraron que los profesores generalmente no observan la ocurrencia de episodios *bullying*, lo que concuerda con lo reportado por otros estudios (Salmivalli, 2010; Xie et al., 2002), por ello emplear

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

reporte de profesores resulta poco adecuado para la ubicación de agresores o víctimas bullying. Estudios realizados sobre este fenómeno con observación directa han encontrado que la conducta de agresión que más se presenta es la verbal, seguida de la física, y, finalmente, de agresión indirecta, incluida en esta última la agresión mediante terceros, el daño a las relaciones sociales y al estatus social (Atlas & Pepler, 1998; Cruz, 2007). Dichos datos concuerdan con lo reportado en un estudio con población española, donde se emplearon auto-reportes que encuentran que la agresión directa es más reportada que la agresión indirecta (Mendoza, 2006).

Atlas y Pepler (1988) señalaron que el acoso escolar debe entenderse como una interacción social ocurrida entre el agresor y la víctima que se da dentro de un contexto ecológico-social, por lo que su evaluación incluiría revisar las características individuales, las dinámicas de interacción, la ecología social y el contexto en que tienen lugar. Por ello, resulta fundamental que su estudio considere las relaciones existentes al interior del grupo (Drew, 2007; Xie et al., 1999), para dar mayor claridad a la operación y función social de las conductas agresivas dentro de las redes sociales (Xie et al., 2002).

De esta manera, es posible señalar que la información obtenida en la detección del bullying varía dependiendo del tipo de método empleado, no por el método en sí mismo, sino por la susceptibilidad que este presenta de ser afectado por las implicaciones sociales de los datos, siendo mayor el efecto cuando se emplean cuestionarios de auto-reporte o el reporte de profesores. Surge pues un reto importante para el estudio del bullying: evaluar el fenómeno como un tipo de interacción que incluya los cuatro tipos de participantes involucrados, precisando las implicaciones sociales de cada uno de los participantes. Una de las opciones existentes para lograr cumplir con dicho reto podría ser el uso de métodos sociométricos, pues estos han sido empleados efectivamente para realizar abordajes de la estructura social, por lo que su uso sería pertinente para poder abordar el fenómeno de agresión escolar dando claridad a las conexiones entre los miembros del grupo y algunas de sus dinámicas de interacción. En el siguiente capítulo se revisará la pertinencia de dicho abordaje, enfocándose respecto al procedimiento que será tomado para este trabajo, los mapas sociocognitivos compuestos.

### CAPÍTULO 3. MAPAS SOCIOCOCGNITIVOS COMPUESTOS

Hablar de los mapas sociocognitivos compuestos es hablar de un método sociométrico que surge de manera posterior al abordaje tradicional, el sociograma. Es por eso que se explicará primero el método tradicional, y posteriormente se abordará el método que compete a este apartado.

En varios trabajos se ha realizado la revisión del desarrollo de los métodos sociométricos (Smith & Brownell, 2003; Kindermann & Gest, 2009; Yugar & Shapiro, 2001; Wasserman & Faust, 2013). En lo siguiente se presentará someramente los datos presentados en dichos trabajos, así como otros afines al desarrollo de los métodos sociométricos.

La sociometría inicia en los años cuarenta con los trabajos de Jacob Moreno, quien plantea evaluar las elecciones y rechazos hacia los compañeros mediante el uso del test sociométrico (Arruga, 1992; Bezanilla, 2011). La identificación de estas categorías sociométricas no evaluaba interacciones, sino una etiqueta socialmente asignada que permite identificar grupos de individuos que no necesariamente interactúan entre sí, pero que sí son catalogados bajo una etiqueta en común. Para el procesamiento de las nominaciones se emplean matrices sociométricas de doble entrada, que posteriormente permiten el reporte del estatus social de cada individuo y, finalmente, la expresión de estos datos de manera gráfica mediante la técnica de los sociogramas (Arruga, 1992).

Si bien este procedimiento permite la obtención de una gran cantidad de datos desde la perspectiva individual, no es posible realizar evaluaciones más concretas respecto a la concepción grupal desde cada individuo, sino solo a través del conglomerado de todos los datos, los cuales muchas veces resultan contradictorios.

Otro de los problemas que se presenta es que la influencia del grupo durante la aplicación. Los individuos evaluados pueden omitir la mención de compañeros cercanos por miedo a que lean sus respuestas o pueden sesgar los datos al copiar las respuestas proporcionadas por el compañero de al lado, dado que la aplicación de los cuestionarios se realiza de manera grupal.

A raíz de estas limitantes, Bronfenbrenner propuso ubicar relaciones existentes a partir de la nominación de los amigos y empleando estadístico complejos para asegurar que la designación se realizara con base a las diferencias significativas, así a cada

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

participante se le pedía que reportara a sus mejores amigos y ubicando la mayor nominación con base a la aplicación de estadísticos. Para identificar las relaciones de amistad se empleó el criterio de reciprocidad, que consiste en solo considerar las relaciones de amistad cuando esta sea reportada por los dos involucrados. Una propuesta muy similar fue la aportada por Brown (1990), en la que sugiere que los alumnos nominen solo su grupo de pares, sin que la mención se limite a una cantidad específica de amigos.

Dichas propuestas permitieron hablar de relaciones de amistad y no de deseabilidad, como ocurría con el test sociométrico, sin embargo, dicho método presenta algunos inconvenientes. Primero, para poder emplear el criterio de reciprocidad en la nominación se hace necesario entrevistar a la totalidad de los alumnos de un grupo o escuela, lo que pocas veces es posible. Segundo, la categoría de *amistad* implica que el participante otorgue esa cualidad a la relación, las relaciones que no sean catalogadas bajo ese rubro, aun existiendo, no serían reportadas por los entrevistados (Smith & Brownell, 2003). Tercero, en la mayoría de los estudio se solicita al alumno una cantidad específica de compañeros a nominar, comúnmente tres, por lo es posible que algunos alumnos omitieran nombres, mientras que otros agregarán tres nombres aun cuando contaran con una cantidad menor de amigos. Finalmente, Pepler y Craig (1998) sugieren que el principal error de este procedimiento puede ser el restringir la nominación a los compañeros, asumiendo que los mejores amigos están en la misma clase.

Buscando dar solución a los inconvenientes de las propuestas sociométricas previas, Farmer y Cairns (1991) proponen obtener la configuración de las redes sociales a través del consenso grupal, en lugar de abordar las relaciones desde lo individual, esto mediante lo que denominaron Mapas Sociocognitivos Compuestos (MSCC). En dicha propuesta se solicita a los miembros de un grupo que reporten quiénes de sus compañeros andan juntos, tomando la concordancia en los reportes para ubicar las conexiones sociales, aumentando el grado de validez de los resultados, además "...dado que los reportes de pares muestran típicamente un consenso considerable, no todos los estudiantes en una clase necesitan participar para obtener un mapa válido" (Kindermann & Gest, 2009, p. 5).

A diferencia de los métodos previos, la información obtenida en los MSCC es analizada mediante pruebas estadísticas con el fin de minimizar el error en los

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

resultados obtenidos (Kindermann, 1996). En los diferentes trabajos en que se ha empleado este procedimiento se identifican al menos dos tipos de relaciones las moderadas y las fuertes (Cairns, Leung, Buchanan & Cairns, 1995; Santoyo, Colmenares & Losada, 2007; Xie et al., 1999).

La propuesta original de los MSCC se limita al abordaje de la red social en sí misma, por lo que el mapa resultante permite conocer exclusivamente quiénes de los compañeros se relacionaba entre sí y quiénes permanecen aislados (Farmer & Cairns, 1991; Kindermann, 1996). Ramos y Santoyo (2008) proponen la inclusión de preguntas para indagar sobre conflictos reciente ocurrido a cada entrevistado. Una propuesta posterior agrega preguntas en el cuestionario para la obtención de este tipo de mapas con la finalidad de obtener información adicional para la identificación de los agresores y víctimas al interior del grupo (Aguilera, Cervantes, Bárcenas & Pedroza, 2011; Peña, 2012).

Con dichas modificaciones el método logra los siguientes beneficios:

- Retoma a los observadores naturales para identificar ciertas cualidades de la interacción, en este caso las interacciones agresivas.
- Ubica las situaciones de agresión, incluyendo los casos en que la agresión es focalizada.

Como se mencionó antes, estos alcances respecto a la identificación de agresión se dieron con la inclusión de preguntas que no iban dirigidas directamente a la identificación de situaciones de bullying, sino a la identificación de agresores y víctimas de agresión en general, por lo que para su empleo en la identificación de roles en *bullying* sería necesario incluir preguntas específicas que permitan la identificación de los observadores y las conductas empleadas para llevar a cabo la agresión, así como el aplicar las entrevistas a la totalidad de los miembros del grupo para tener mayor claridad del consenso existente respecto a esta problemática específica.

La validez de los MSCC se ha probado a partir de la aplicación test-retest, con un periodo de tres semanas entre la primera y segunda aplicación, encontrando que el 90% de los grupos mantenían la mayoría de sus miembros (Cairns et al., 1995; Farmer et al., 2003) y con respecto a la correspondencia entre el reporte de los grupos sociales obtenidos por MSCC y las interacciones sociales obtenidas mediante el uso de observación directa obteniendo un alto grado de similitud (Gest, Farmer, Cairns & Xie, 2003).

## CAPÍTULO 4. BULLYING Y RED SOCIAL

En términos de Cairns, Perrin y Cairns (1985) “la red social es un concepto inclusivo, que se refiere a las relaciones sociales de todos los estudiantes o grupos de estudiantes en un contexto específico (salón de clase, grado, escuela)” (p. 1332). Aunque en dicha definición los autores delimitan la red social a grupos de estudiantes, otros autores han indicado que esta puede remitir a cualquier grupo de individuos que interactúan en un contexto particular, tales como el trabajo, grupos de autoayuda, clubs, entre otros (Siciliano, Yenigun & Ertan, 2012).

En un meta-análisis realizado por Smith y Brownell (2003) se reporta que la creación de las relaciones sociales se relaciona a tres factores importantes, el primero de ellos es la proximidad o exposición, la cual se refiere a la posibilidad y disponibilidad que los individuos tienen para interactuar entre sí, en un grupo de clase la proximidad espacial o las actividades de grupo son una clara muestra de este factor. El segundo factor referido es la familiaridad, el cual indica que al momento de seleccionar con quiénes se va a interactuar es más probable que se elija a alguien con quien se ha interactuado previamente a que se elija a alguien totalmente desconocido. Finalmente, los autores proponen que el compartir similitudes con los otros funge como un factor determinante para la creación de relaciones sociales en niños.

Los individuos que conforman la red social tienen la posibilidad de interactúan entre sí lo que genera un intercambio y control mutuo. El mantenimiento de las interacciones permite la creación de relaciones sociales, donde convergen las interacciones previas y las expectativas de interacciones futuras (Cairns, 1979; Flores & Santoyo, 2009; Kindermann, McCollam & Gibson, 1996). En niños de 10 años, se ha identificado que la estabilidad de una relación social se asocia a la reciprocidad de sus integrantes: cuando la cantidad de interacciones es elevadas y ambos integrantes presentan similar frecuencia de inicios de interacciones, y son efectivos en el mantenimiento del episodio de interacción, más probables es que la relación sea estable (Flores & Santoyo, 2009). Aunque las interacciones sociales se plantean principalmente a nivel diádico, es común que los individuos se relacionen en grupos sociales de más de dos integrantes, los cuales representan subconjuntos de la red social (Cairns et al., 1995; Flores & Santoyo, 2009; Burger & Buskens, 2009; Kindermann & Gest, 2009). Flores

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

(2009) identificó que los niños interactúan tanto a nivel diádico como en grupos de tres o más compañeros.

En los estudios llevados a cabo con estudiantes de primaria, se ha identificado que los miembros de un grupo tienden a afiliarse con otros que presentan problemáticas o dificultades académicas similares (Flores, 2009; Xie et al., 1999), sin embargo, se ha encontrado que los alumnos tienden a ajustar su reportes a las características de los compañeros de su grupo social, de tal manera que los niños con amigos agresivos tienden a reportarse como más agresivos y los niños agresivos con amigos poco agresivos tienden a reportarse como menos agresivos, lo que se observa sobre todo en grupos conformados por hombres y mujeres (Farmer & Xie, 2007).

La razón por la cual se ha considerado la preponderancia de evaluar la red social en situaciones bullying tiene que ver con el efecto de los pares en el mantenimiento o cambio del uso de la agresión, así como en otras problemáticas asociadas (Farmer et al., 2003). Como se ha mencionado antes, las víctimas acuden a los amigos para referir las situaciones de agresión tipo bullying (Lebakken, 2008; Rigby & Barnes, 2002; Rigby & Johnson, 2006; Salmivalli, 2010) y se ha encontrado que en una red social dada los pares presentan características similares, lo que favorece el reforzamiento de ciertos comportamientos agresivos, así como el moldeamiento de nuevos comportamientos problemáticos (Drew, 2007; Faris & Ennett, 2012; Farmer et al., 2003; Estell, Farmer, Pearl, Van Acker & Rodkin, 2008; Huitsing, Veenstra, Sainio & Salmivalli, 2012; Ramos, 2009; Salmivalli et al., 1997; Weerman & Smeenk, 2005). Sin embargo, aunque se prevé un efecto importante en el grupo como predictor de conductas individuales posteriores (p. e. conducta delictiva o antisocial) los grupos son flexibles y cambios en las relaciones sociales puede afectar dicho efecto (Kindermann & Gest, 2009; Kindermann, 1996).

Salmivalli y colaboradores (1997) realizaron un estudio sobre redes sociales y bullying en niños de 11 y 12 años de edad. Para la identificación de las redes sociales se empleó el procedimiento de los MSCC tomando como criterios un acuerdo de al menos 30% de los entrevistados para reportar una relación, mientras que la designación de los roles se realizó empleando el Cuestionario de Rol Participante (PRQ, por sus siglas en inglés), el cual cada alumno debía leer 50 conductas realizadas ante situaciones de bullying y para cada una de debía referir qué tanto la frase correspondía al actuar de cada uno de sus compañeros (un listado de los compañeros de clase era agregado al

instrumento de manera previa). El estudio incluye los roles víctima, bully, asistente/reforzador de la agresión, defensor y espectador ajeno.

Los resultados del estudio indicaron que los alumnos con roles iguales o similares se asocian entre sí, excepto en el caso de las niñas, donde víctimas y agresores fueron reportadas con conexiones sociales entre sí. Además, se identificó que las mujeres presentan menos conexiones sociales que los hombres. Los autores discuten la posibilidad de que las niñas víctimas establecen conexiones sociales con las niñas que las agreden porque no se dan cuenta de la agresión o porque prefieren sufrir la agresión contando con un grupo de pares que siendo aisladas (Salmivalli et al., 1997). Sin embargo, en dicho estudio no se identifica la direccionalidad, es decir, no es posible asegurar que víctimas y agresoras identificadas en el mismo subgrupo mantengan interacciones bullying, puesto que otros alumnos del grupo fueron identificados como agresores y víctimas, por lo que resulta necesario identificar la direccionalidad de la agresión entre víctimas y agresores a fin de sustentar las afirmaciones de dicho trabajo o considerar otras posibles explicaciones a los datos encontrados.

Por otro lado se ha identificado que el estatus de víctima tiene repercusiones importantes en la elección de relaciones de amistad. Boulton (2013) realizó un estudio en el cual expuso a tres grupos de individuos a situaciones hipotéticas en las cuales abordó los criterios bajo los cuales establecerían relación con un compañero que fue cambiado de escuela como producto de su estatus de víctima o hacia un compañero que fue cambiado de escuela por dificultades de ajuste o incomodidad (evaluados de manera independiente), como resultado se identificó que los alumnos consideran más riesgoso el asociarse con compañeros víctima bully. Se estudió además las relaciones de amistad establecidas hacia alumnos reportados como víctima de agresión de los compañeros y las creencias de los compañeros, identificando que la situación de la víctima parece asociarse a la pérdida de relaciones, dado que los alumnos que reportan mayor riesgo causado por establecer relaciones hacia compañeros víctima no reportan relacionarse los compañeros referidos en dicho estatus. Es importante tomar en cuenta que el estudio habla de selecciones de amistad, pero no evalúa las mismas directamente, es decir, es probable que los chicos refieran rechazar a las víctimas cuando se habla hipotéticamente, pero en la realidad establezcan relaciones fuertes con ellas.

En grupos naturales de escolares se ha identificado que el mantenimiento de los integrantes de un grupo de clase se asocia con el mantenimiento a lo largo del tiempo de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

los sub-grupos sociales formados en este (Berndt & Hoyle, 1985, citados en Flores y Santoyo, 2009), lo que hace suponer que en las relaciones estables donde la conducta de agresión es reforzada este tipo de comportamientos se mantendrá. Al respecto, un estudio llevado a cabo con niños de 4° y 7° grado que evaluaron la estabilidad de los grupos sociales se identificó que el 90% se mantiene estable a tres semanas, siendo mayor la estabilidad en los alumnos de 7° grado (Cairns et al., 1995). Los estudios longitudinales llevados cabo para identificar estabilidad en las relaciones sociales de los niños han encontrado que cuando los grupos corresponden a niños de primaria la estabilidad tiende a ser baja, mientras que en grupos de secundaria la estabilidad de las relaciones es mayor (Flores, 2009; Aguilera & Pedroza, 2012).

Sin embargo, es importante considerar que la conformación de subgrupos no es restringida, es decir, los alumnos pueden establecer relaciones con pares que interactúan entre sí y con pares que no interactúan entre sí, fungiendo lo que algunos autores han denominado *conector*, lo cual no implica que el alumno medie entre los recursos o contactos de los miembros de un grupo u otro, sino que el impacto de las relaciones de un grupo puede tener efectos en otro a partir de la relación que establecen en común con el conector (Burger & Buskens, 2009).

La modificación en las redes sociales de los escolares conlleva una modificación importante, cuando varios alumnos son dados de baja, reprueban o cambian de grupo escolar, los subgrupos sociales se reajustan. En un estudio llevado a cabo por Ramos (2009), con niño que presentaban comportamientos coercitivo hacia sus iguales, se identificó que al cambiar de grupo los chicos establecían relaciones con otros alumnos también identificados como agresores.

En resumen, es posible identificar que el estudio del fenómeno bullying conlleva implicaciones importantes, primero, se requiere asegurar que la ubicación de los participantes cubra los criterios de focalización, repetición y desbalance de poder. Para lograr la identificación de dichos criterios es fundamental asegurar que la agresión focalizada pueda distinguirse de otro tipo de agresiones ocurridas entre pares y que esta sea ubicada a lo largo del tiempo. Segundo, la red social debe ser abordada con el fin de entender la función de los pares sobre el desarrollo y mantenimiento de las situaciones bullying, pues la función del poder se asocia directamente con el entorno social. Tercero, para identificar los factores sociales asociados a los cambios en el uso de la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

conducta bullying se requiere que esta sea estudiada en los mismos individuos a lo largo del tiempo, conservando la evaluación de los elementos antes mencionados, con el fin de detectar qué cambios en el medio se asocian a las modificaciones en el uso de la conducta bullying y, con ello, a los roles desempeñados por los alumnos, y cuáles se asocian al mantenimiento de la agresión.

Además de lo anterior, se considera preponderante el lograr la ubicación de los roles al interior de la red social a través de un método que pueda ser aplicado de manera rápida y eficiente. Por ello, en el presente estudio se planea emplear el método de los MSCC para identificar las relaciones sociales y las interacciones de agresión tipo bullying, incluyendo los cuatro tipos de participantes en bullying.

Se decide optar por los MSCC, debido a que el uso del consenso ha probado gran precisión en la identificación de la red social, además de ser un método que implica bajo costo en recursos materiales, económicos y humanos (Yugar & Shapiro, 2001). En el caso de *bullying*, los mapas sociocognitivos compuestos han sido empleados únicamente para la identificación de las redes (siguiendo con la función sociométrica original de este método) y mediante algún otro método se han ubicado a los agresores, permitiendo al final el cruce de los resultados para obtener la ubicación de los agresores al interior de la red (Cruz, 2007; Pepler et al., 2008; Xie et al., 1999; Xie et al., 2002). En este trabajo se pretende retomar las propuestas de Farmer y Cairns (1991) y Pedroza y colaboradores (2013) para identificar las relaciones sociales y situaciones de agresión.

Si bien, el método por excelencia para el estudio de las interacciones sociales es la observación directa, debido a que permite conocer cómo es que se presenta la conducta *in situ* y da cuenta de la organización funcional del comportamiento en el intercambio social (Martin & Bateson, 2007; Pepler & Craig, 2001; Santoyo, 2006; Santoyo & López, 1990), el costo en recursos materiales, económicos y humanos necesarios para su implementación es muy elevado, dificultando con ellos su uso ordinario para la identificación de dicho fenómeno, pero se considera que su uso puede ser fructífero para evaluar la validez concurrente de la propuesta metodológica a realizar.

De esta manera, el presente trabajo tiene la finalidad de identificar la función del grupo social en el mantenimiento de los roles en bullying al interior de las redes sociales, mediante el empleo del método de mapas sociocognitivos compuestos. Para

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

ello, se realizará observación directa, la aplicación de un instrumento de auto-reporte, y dos aplicaciones del método de mapas sociocognitivos compuestos. Se decide descartar una segunda aplicación del auto-reporte por considerar que su aplicación resulta más susceptible a generar errores/sesgos debidos al efecto reactivo en los participantes (Campbell & Stanley, 1995; García, Márquez & Ávila, 2009), mientras que la observación se llevará a cabo a lo largo de toda la evaluación.

Dichas aplicaciones facilitarán probar la validez interna y externa de los resultados obtenidos de los MSCC, al permitir identificar la estabilidad de los datos y su comparación con los datos obtenidos mediante otros métodos.

Cabe mencionar que, si bien los mapas sociocognitivos compuestos servirán para obtener las redes sociales y los roles en bullying al interior del grupo, la observación será exclusivamente de las emisiones conductuales (verbales y no verbales) de cada alumno hacia sus compañeros -sin distinción en si estas son agresivas o no- y permitirán con ello solo la identificaciones de las preferencias sociales y, por lo tanto, la comparación con las redes, mientras que el instrumento de auto-reporte será empleado para identificar la percepción que tienen los alumnos respecto a su actuación en situaciones de agresión entre pares.

## OBJETIVOS

### Objetivo general

Evaluar las conexiones sociales sobre la estabilidad o cambio en los roles de agresor y víctima bully en un periodo de seis meses, a través del empleo de mapas sociocognitivos compuestos, el auto-reporte y la observación directa.

### Objetivos particulares:

- Evaluar las preferencias sociales de los participantes mediante el registro de las emisiones sociales que realizan durante periodos de clase.
- Identificar la configuración de la red social y los roles de agresión reportados para los participantes, en dos aplicaciones separadas entre sí por un periodo de seis meses.
- Contrastar el rol y conductas de bullying obtenidas por las medidas indirectas de auto-reporte y MSCC.

## CAPÍTULO 5. MÉTODO

### Participantes

Se contó con tres grupos naturales de adolescentes que cursaban el segundo año de secundaria en una institución de educación pública del Estado de Aguascalientes cuya participación fue voluntaria y su selección se realizó por conveniencia cuidando que cubrieran al menos con los siguientes criterios de inclusión:

#### *Criterio de inclusión a la muestra*

- Estar cursando el segundo grado de secundaria durante la realización de la evaluación inicial.
- El alumno deberá pertenecer al mismo grupo durante, al menos, seis meses anteriores a la primera aplicación.
- Ser alumnos regulares en la institución educativa en la que se realice la evaluación.
- Los alumnos deberán acceder libremente a participar en la investigación.

#### *Criterios de exclusión para aplicable a la totalidad del grupo*

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Si en alguno de los tres grupos de la muestra ocurre cualquiera de las siguientes situaciones, dicho grupo será excluido de la muestra:

- Más del 20% de los alumnos de un grupo sean de nuevo ingreso o tengan menos de 6 meses perteneciendo al grupo.
- La institución da de baja a todos los agresores o víctimas del salón durante la primera evaluación.
- Más de la tercera parte de los alumnos del grupo de clase son cambiados de grupo o dados de baja, durante las evaluaciones.
- Los miembros del grupo rehúsan ser evaluados en la segunda aplicación de los instrumentos.

Al realizar la evaluación inicial los tres grupos de clase evaluados estuvieron conformados de la siguiente manera: El grupo A contó con un total de 17 hombres y 12 mujeres, el grupo B lo conformaron por 21 hombres y 8 mujeres, finalmente, el grupo C tuvo 14 hombres y 10 mujeres, teniendo así con un total de 82 participantes en el corte uno. El promedio de edad de los participantes fue de 14 años.

### **Instrumentos**

- Cuestionario de evaluación de la violencia entre iguales en la escuela y el ocio ([CEVEO] Díaz-Aguado, Martínez Arias & Martín, 2004). El instrumento fue creado para población española, por lo que se realizó la adaptación *ex profeso* a población mexicana en cuanto a la adecuación del lenguaje, el instrumento se presentó a 3 psicólogos (dos de ellos expertos en bullying) quienes aprobaron la adecuación del lenguaje y la inclusión de ítems referentes al uso de medios electrónicos para llevar a cabo la agresión (el ítem cuestionaba sobre agresión a través de mensajes de texto, correo o redes sociales). Se agregó un ítem en las escalas de observador, víctima y agresor, para identificar si observan el empleo de de agresión por medios electrónicos, si reciben este tipo de agresión o si lo realizan, respectivamente. El instrumento fue aplicado en una muestra de 282 alumnos de tres secundarias públicas del estado de Aguascalientes para evaluar consistencia interna, obteniendo un alfa de Crombach de 0.92 para el instrumento en su totalidad. El instrumento está diseñado para medir la frecuencia del uso de agresión entre iguales en la escuela y el ocio y los posibles agentes sociales que podrían ser de ayuda ante la situación de agresión entre pares. Sin embargo, para los fines de

esta investigación se hizo uso solo de las escalas destinadas a la identificación de agresores en la escuela, víctimas en la escuela y observadores en la escuela, las cuales están conformadas por 20, 19 y 20 ítems, respectivamente. En la muestra relativa a esta tesis, se obtuvo un alfa de crombach de 0.95 para la totalidad del instrumento, mientras que las escalas *agresor en la escuela*, *víctima en la escuela* y *observador de agresión en la escuela* obtuvieron un alfa de crombach de 0.87, 0.89 y 0.90, respectivamente.

- Matriz socioconductual. Registro de observación de ocurrencia de emisiones, diseñado para registrar las emisiones de un alumno respecto a todos sus compañeros de clase. El registro está diseñado para observar a tres sujetos focales a la vez, para lo cual los alumnos de los cuales se registra la emisión se colocan el eje de las abscisas (X), un alumno en cada casilla, mientras que el eje de las ordenadas (Y) presenta un listado de los alumnos a los que se dirige la emisión, seguido de tres columnas en blanco, cada una de las cuales corresponde a un sujeto focal. Cada registro se llevó a cabo por un periodo de observación de 20 minutos (ver Anexo A).
- Entrevista para Mapas Sociocognitivos Compuestos: versión adaptada para la identificación de los roles en *bullying* (EMSCC-IRB). Entrevista semi-estructurada, basada en la traducción de Santoyo y colaboradores (2007) del original de Farmer y Cairns (1991), que ubica las relaciones de amistad y agresión existentes al interior del grupo. Se consideró aplicar el término molestar para el abordaje de las situaciones *bullying*, dado que no se encontraron diferencias en las conductas adjudicadas a este términos, al término de agresión o el término *bullying*<sup>4</sup>, en adolescentes de secundaria,  $F(2,474)=1.66, p>0.05$ . El instrumento está conformado por 12 preguntas principales, con sub-preguntas para la obtención de datos particulares que se adaptan con base en las respuestas dadas a la pregunta principal previa, y 6 preguntas secundarias que facilitan la obtención de la mayor cantidad de datos posibles (ver Anexo B).
- Instrumentos placebo. Se aplicaron 3 cuestionarios seleccionados para fungir como placebo a fin de emular una evaluación más amplia, con la finalidad de evitar efectos reactivos en los instrumentos.

---

<sup>4</sup> El término *molestar* había sido empleado con anterior para la nominación de situaciones de agresión (Xie et al., 2003)

## **Materiales**

- Listas de los grupos.
- Hojas de registro.
- Audiograbadoras.
- Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS por sus siglas en ingles), en su versión 16.

## **Escenario**

Las actividades de observación se llevaron a cabo principalmente en las aulas correspondientes de los tres grupos de clase evaluados, los cuales tienen un tamaño aproximado de 6 x 5 metros. El aula del grupo A contó con 29 pupitres individuales organizados en 7 filas, una de ellas de 5 pupitres y las restantes de 4; el aula del grupo B contó con 5 mesas de trabajo en forma hexagonal, en las que los alumnos se distribuían en grupos de entre 4 y 6 integrantes por mesa; el aula del grupo C estaba organizada en 4 filas, del sur al norte acomodadas de la siguiente manera, la primera de ellas con 7 pupitres individuales, la segunda con 6 y los dos finales con 4 pupitres cada una. Los alumnos de los grupos A y C podían decidir libremente su ubicación en estos, mientras que en el grupo B el profesor asignó los lugares y cada mes modificó el acomodo de entre 5 y 10 alumnos, elegidos sin un criterio definido.

Se acordó con los profesores en qué momento de los periodos de clase se realizaría la aplicación grupal del CEVEO en los espacios antes descritos, así como la aplicación de tres instrumentos que se aplicaron para producir el efecto placebo.

En cuanto a la aplicación de las entrevistas para la obtención de los mapas, estas se realizaron de manera individual en diferentes espacios dentro de la institución que contaran con las condiciones de iluminación y privacidad necesarias para el registro de las respuestas y la obtención de las audiograbaciones. Además, estuvieron condicionadas con dos sillas o bancas y una mesa.

## **Procedimiento**

Como primer paso se realizó el contacto con una escuela pública de nivel de educación secundaria ubicada en el estado de Aguascalientes solicitando su participación en la realización del estudio. Una vez obtenido el consentimiento verbal de la institución, se notificó a los profesores, aclarándoles objetivos y actividades a realizar con sus grupos,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

obteniendo también su consentimiento verbal. Se informó que solo se trabajaría con los alumnos de segundo por ser los de mayor conveniencia para los fines de la investigación.

Paralelamente, se capacitó a dos colaboradores en el uso de los diferentes instrumentos a aplicar. Una vez que los colaboradores aprendieron cómo aplicarlos se inició el registro de las emisiones en aula. Los registros se hicieron en la matriz socioconductual respecto a los mismos tres individuos en el mismo periodo de tiempo hasta que se obtuvo una concordancia de observación mayor al 90% de acuerdos en tres registros consecutivos, a partir de lo cual se inició la captura de datos considerados como válidos, capturados de manera independiente por cada observador. El inicio de las observaciones válidas se realizó a principios de abril de 2013 y concluyó en octubre del mismo año.

El instrumento de auto-reporte se aplicó de manera grupal, con una duración aproximada de 20 minutos por aplicación, y se procesaron con el programa SPSS, versión 16. Al realizar la aplicación del instrumento se obtuvo la firma del consentimiento informado de los adolescentes para participar en las diferentes aplicaciones sí como para acceder a ser observados durante clase.

La EMSCC se aplicó al 100% de los integrantes de cada grupo. Una vez obtenidas las entrevistas, los datos se procesaron en bases de Excel y con el programa SPSS, versión 16. Transcurridos seis meses, se realizó una segunda aplicación. Cabe mencionar que la aplicación de los instrumentos placebo se realizó de la siguiente manera, uno previo a la aplicación del CEVEO y dos posteriores a su aplicación y anteriores a la aplicación de los MSCC.

La matriz sociométrica se aplicó en situaciones de clase ordinaria (descartando aplicación de exámenes, la clase de educación física, excursiones, actividades como actívate, y cualquier otra en la que se esperaría una modificación en las conductas interactivas de los alumnos). La selección de los participantes a registrar en cada matriz se realizó considerando la proximidad que estos tenían entre sí, con el único fin de facilitar el registro de la emisión de conductas ocurridas. Cabe mencionar que antes de cada registro de observación, se realizó un mapa de la ubicación de los alumnos al

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

interior del salón. Se obtuvo un promedio de 6 observaciones por alumno<sup>5</sup>, se descartó el análisis de preferencias sociales a aquellos alumnos que fueron observados menos de 4 ocasiones.

Cabe aclarar que para esta investigación se decidió realizar la evaluación sin informar a los adolescentes del propósito específico de los datos obtenidos, con el fin de generar un menor efecto de sesgo en los resultados obtenidos. Así mismo, se consideró pertinente mantener alejado el objetivo de investigación de la captura de los datos, por lo que se realizó la capacitación de colaboradores para que pudieran obtener los datos, sin informarles de los objetivos deseados, controlando de esta forma los efectos producidos por las expectativas previas que el investigador tiene respecto al fenómeno estudiado (Anguera, 1983; Martín & Bateson, 2007). Al finalizar la investigación se dio a conocer a los participantes de los fines de la misma, hecho esto, todos los participantes corroboraron su apoyo y la autorización para el uso de los datos.

---

<sup>5</sup> Aunque se planeaba obtener la misma cantidad de registros observacionales por alumno, algunos fueron dados de baja al inicio del nuevo curso escolar, o estuvieron ausentes en varias de las clases, por lo que no fue posible obtener los 5 registros de observación planeados.

## CAPÍTULO 6. RESULTADOS

Para la presente investigación se obtuvieron datos de diversa índole, percepción individual, consenso y observación directa del comportamiento en clase, los resultados se expondrán iniciando con los obtenidos de las observaciones en clase, posteriormente se presentarán los datos concernientes a las dos aplicaciones de los MSCC, seguido de la presentación de los datos del instrumento de auto-reporte CEVEO, esto con la finalidad de hilar los contenidos acorde al orden de los objetivos específicos. Finalmente se mostrarán los resultados obtenidos del cruce de los datos obtenidos de los diferentes métodos.

### 6. 1. Preferencias sociales

Para identificar las preferencias de interacción se realizaron registros *in situ* de las emisiones que cada alumno realizaba a sus compañeros, por periodos de observación de 20 minutos. Cada alumno fue observado en promedio 6.4 ocasiones por periodos de 20 minutos en diferentes días, durante el periodo de marzo de 2013 a octubre del mismo año. Al ser observado el alumno fungió como sujeto focal y sus compañeros como posibles receptores de la emisión.

Si bien la muestra estuvo compuesta inicialmente de 82 alumnos, de estos diez desertaron de la escuela antes de que fuera posible llevar a cabo el proceso de observación y otros nueve alumnos fueron observados solo en cuatro ocasiones, debido a que fueron dados de baja de la escuela, por lo que solo 63 alumnos cuentan con cinco o más observaciones, sin embargo, se consideró posible la inclusión de los datos de los alumnos que contaron con cuatro observaciones en las cuales se presentan claras preferencias sociales, por lo que los datos presentados conciernen a un total de 72 de los participantes de la muestra original<sup>6</sup>.

Tomando en cuenta los datos de estos 74 alumnos, se realizó un total de 487 observaciones, equivalentes a 162 horas con 20 minutos, en promedio poco más de dos horas por alumno. Los alumnos fueron observados entre cuatro y ocho ocasiones, con un promedio de 6.76 observaciones ( $DE = 1.18$ ), quedando la moda en siete

---

<sup>6</sup> Aunque se integraron nuevos alumnos a los grupos, por cuestiones de tiempo y disponibilidad de la institución no fue posible completar con ellos más de 3 observaciones, por lo que se omiten los datos observacionales obtenidos para dichos alumnos.

observaciones. Considerando que lo óptimo para la comparación de los datos es contar con el mismo parámetro, y considerando que los alumnos fueron observados en una diferente cantidad de ocasiones, los datos se procesaron considerando la tasa promedio de emisiones realizadas a los compañeros en el total de las observaciones, y el porcentaje en que se interactuó con un compañero particular en diferentes observaciones.

Como primer dato, se identificó que los alumnos no interactúan en clase con todos sus compañeros, por el contrario, se relacionan solo con una pequeña parte del grupo; en promedio los alumnos emiten conducta verbal o física a 3.73 compañeros por observación, con una desviación estándar de 2.23 (ver Tabla 1).

**Tabla 1. Promedio y desviación estándar (DE) del total de compañeros a los que se realizan las emisiones en una observación realizada**

	Media	DE	Muestra considerada
Observación 1	3.66	2.26	72
Observación 2	3.37	1.83	72
Observación 3	3.26	1.51	72
Observación 4	3.41	1.81	72
Observación 5	3.72	2.06	63
Observación 6	4.66	2.80	62
Observación 7	3.58	1.56	59
Observación 8	4.53	3.89	15
Total	3.73	2.23	

Cabe mencionar que la cantidad de emisiones realizadas por observación no difiere significativamente entre sí, al igual que la cantidad de compañeros a los que el sujeto focal dirigió su conducta en cada observación. Por lo anterior se consideró la posibilidad de que los compañeros a los que se dirigía el sujeto focal fuesen los mismos, es decir, que independientemente del día o momento en que se realizara la observación el sujeto focal se dirigía selectivamente solo compañeros particulares. Para probar esta hipótesis se contabilizó el total de compañeros a los que cada participante dirigió su conducta al ser observado. El promedio de alumnos fue superior al promedio obtenido al considerar las observaciones por separado, obteniendo que en promedio los participantes interactúan con 11 compañeros (DE = 4.23) en el total de las observaciones, con variaciones de entre 6 y 20 compañeros.

Se realizó un ANOVA para muestras repetidas para identificar si la cantidad de emisiones realizadas al mismo compañero fue similar entre las diferentes observaciones

o si difería. Para esto, se seleccionaron solo a aquellos participantes hacia los cuales se presentó emisión en alguna de las observaciones. Dado que los alumnos fueron observados en diferente cantidad de ocasiones, el análisis estadístico se llevó a cabo para todos los casos que contaran con cuatro y hasta ocho observaciones, considerando el grupo y número de expediente del sujeto focal como factores de análisis entre sujetos.

En el primer análisis, aquel llevado a cabo con todos los participantes, considerando solo las primeras cuatro observaciones, no se encontraron diferencias significativas por observación, grupo, participante o interacciones entre estas variables. Sin embargo, al comparar a los participantes que presentan cinco observaciones, se identificaron diferencias en los grupos A y C, siendo este último el que presenta una mayor cantidad de emisiones hacia otros compañeros. En el caso del análisis realizado con los alumnos que contaron con seis y siete observaciones las diferencias se presentan solo al considerar la intersección de las variables grupo y observación, presentándose las diferencias entre los grupos A y C en las primeras tres observaciones. Finalmente, al comparar los datos de aquellos alumnos con ocho observaciones, no se encontraron diferencias significativas, incluso al considerar la intersección de las variables, grupo, participante y observación.

La aplicación de un análisis de correlación de Pearson, en el cual se incluyeron los datos obtenidos en todas las observaciones realizadas, muestra correlaciones positivas entre prácticamente todas las observaciones, excepto entre la primera y la sexta, y las cuatro primeras observaciones y la octava.

Finalmente, se realizó el análisis de correlación de Pearson tomando como variables el promedio de emisiones que el sujeto focal realizado por día hacia cada compañero y el total de días que dirigió su conducta hacia cada compañero, controlando la cantidad de observaciones realizadas por alumno. Se encontró una correlación positiva entre el promedio de emisiones realizadas por día y el total de días en que se dirigió la conducta al mismo compañero,  $r = .728$  ( $p < .0001$ ,  $n = 954$ ). Además, la correlación entre la cantidad de días en que un participante fue observado y el promedio de emisiones realizadas hacia un compañero en cada observación obtuvo una correlación negativa,  $r^2 = -0.084$ ,  $p < 0.01$  (ver Figura 1).

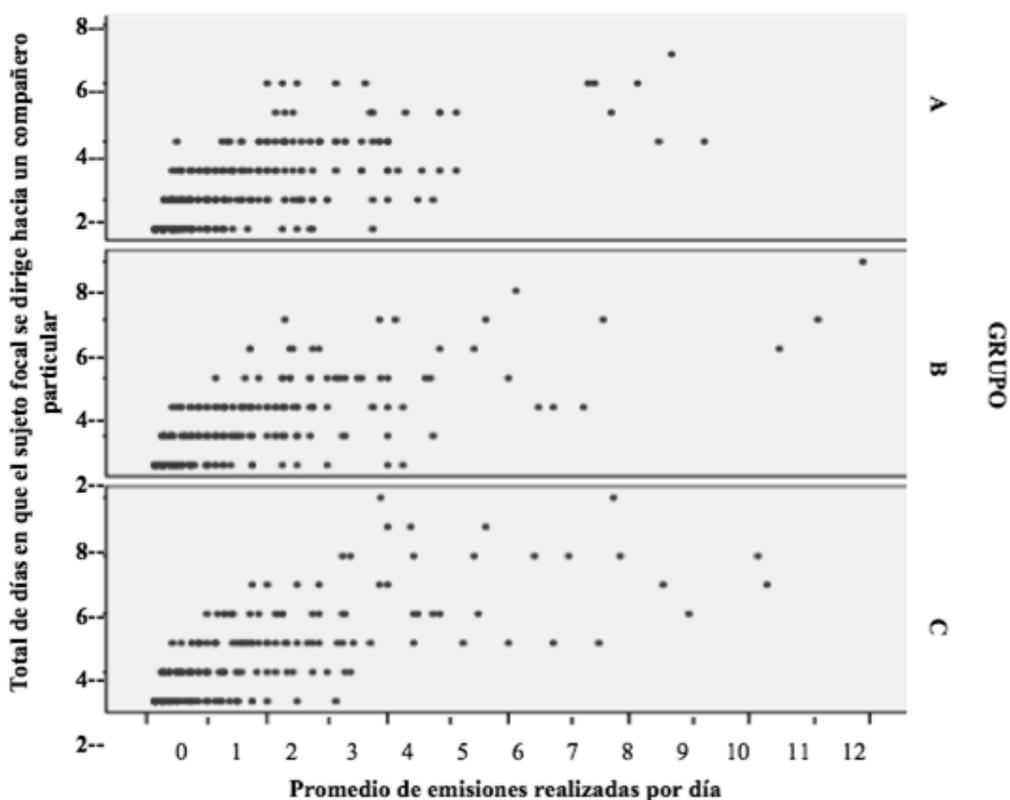


Figura 1. Gráfica de dispersión de la emisión social llevada a cabo hacia un mismo compañero en la totalidad de observaciones realizadas al sujeto focal

En la Tabla 2 se expone el promedio de emisiones diarias realizadas a otro compañero considerando la cantidad de observaciones realizadas al sujeto focal y solo aquellos casos en los que se realiza al menos una emisión a un compañero.

Tabla 2. Promedio de días en que un participante observado dirige su conducta a un compañero

Total de ocasiones en que fue observado el alumno	Promedio de días en que emite conducta a un compañero particular	Desviación estándar	Total de diadas (N)
4	1.6	0.85	176
5	1.6	0.92	21
6	2.5	1.28	39
7	2.15	1.23	524
8	2.44	1.59	194

\*Nota: el total de diadas (N) se toma considerando la diada conformada por el sujeto focal y el compañero al cuál dirige su conducta durante el periodo de observación, por los que esta es mayor que el total de la muestra

Como puede observarse, a medida que se aumenta la cantidad de observaciones el promedio de días en que el sujeto focal dirige su comportamiento a otro compañero

aumenta, si además de eso consideramos que el promedio de emisiones realizadas por alumno en cada observación es de 1.34, con una desviación estándar de 2.98 emisiones, es posible suponer que las emisiones no son aleatorias.

De esta manera, se puede observar que las emisiones son realizadas a una pequeña parte de los compañeros y que la cantidad de emisiones aumenta solo hacia algunos de estos, tanto en los alumnos que fueron observados en cuatro ocasiones como en los que fueron observados en ocho. Por lo anterior es posible afirmar que las preferencias sociales de los alumnos son aquellas que se observan en más de una ocasión en el caso de los alumnos que hayan sido observados cuatro y cinco veces, mientras que los alumnos con seis o más observaciones deberán contar con más de tres días en que hayan sido observados emitiendo hacia el mismo compañero para que la relación sea reportada como preferencia social.

Contando con los datos anteriores, se decidió realizar un análisis de conglomerados de K-medias solicitando dos clusters para agrupar a cada diada (sujeto focal con compañero) de la cual se contaba con datos de al menos una emisión en alguna de la observación. El análisis se llevó a cabo por grupo con la finalidad de evitar efectos debidos a la cantidad de los miembros o a dinámicas particulares de la clase que pudieran variar en estos.

Del análisis de conglomerados se obtuvo un total de 208 preferencias sociales, de las cuales el grupo A presenta un total de 78 diadas sujeto focal-compañero de clase que son observados significativamente con un promedio mayor de emisiones a lo largo de las observaciones, mientras que en los grupos B y C se identificaron un total de 65 preferencias sociales en cada uno (ver Tabla 3).

Tabla 3. Total de preferencias sociales identificadas mediante observación directa

<b>Grupo</b>	<b>Total de preferencias sociales identificadas</b>	<b>Preferencias sociales unidireccionales</b>	<b>Preferencias sociales recíprocas</b>	<b>Total de diadas relacionadas</b>
<b>A</b>	78	22	56	50
<b>B</b>	65	23	42	44
<b>C</b>	65	21	44	43
<b>Total</b>	208	66	142	137

Nota: El total de diadas relacionadas refiere la cantidad de conexiones sociales identificadas en el grupo, el dato se obtiene de sumar las preferencias sociales unidireccionales con el resultante de dividir las relaciones recíprocas entre dos.

Una vez identificadas las diadas entre las cuales se presentó preferencia social, los datos se graficaron en mapas de preferencias sociales, en los cuales la preferencia se identificó mediante flechas que señalan a los compañeros socialmente preferidos por el sujeto focal. A continuación se presentarán los mapas resultantes para cada grupo.

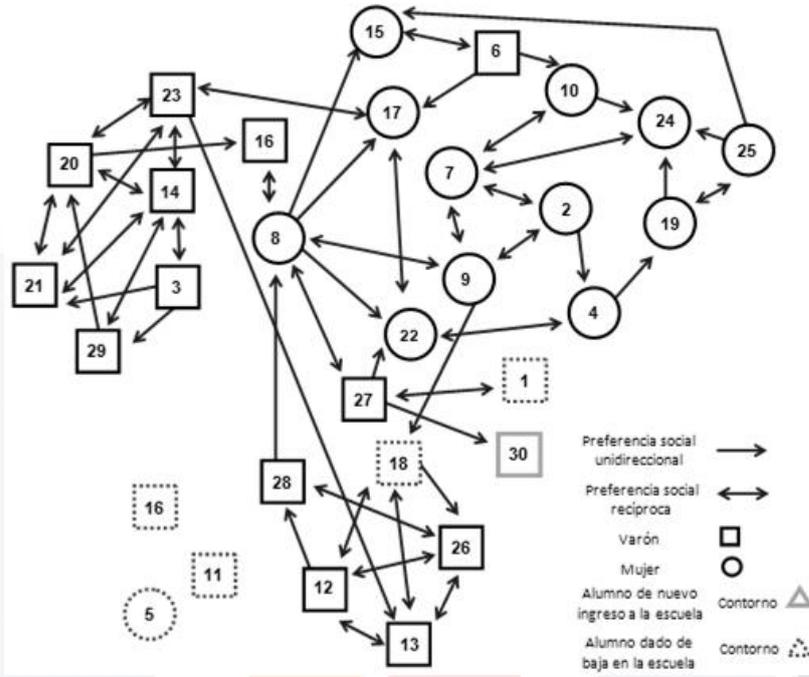


Figura 2. Mapa de preferencias sociales del grupo A.

En el caso del mapa del grupo A, Se identificaron tres sub grupos, dos de ellos conformados por hombres y un tercero conformado principalmente por mujeres. Se identifica además que de los alumnos dados de baja solo uno (identificado con el número uno) fue reportado significativamente con una conexión hacia otro compañero (el número 27). En este grupo se identifica la integración de un nuevo compañero hacia el cual se establece preferencia social por parte del alumno identificado con el número 27. En este grupo los alumnos con los números 5, 11 y 16 fueron de baja antes de completar las observaciones.

Por su parte, en el grupo B las mujeres claramente establecen un grupo entre sí, mientras que los varones forman grupos menos definidos estableciendo relaciones con compañeros de más de un subgrupo. En este grupo se encuentran 4 participantes que fueron dados de baja de la institución antes de que se completaran los registros de observación, identificados con los números 9, 14, 23 y 27. Además es posible identificar que de los cuatro nuevos integrantes del grupo solo uno es identificado con conexiones



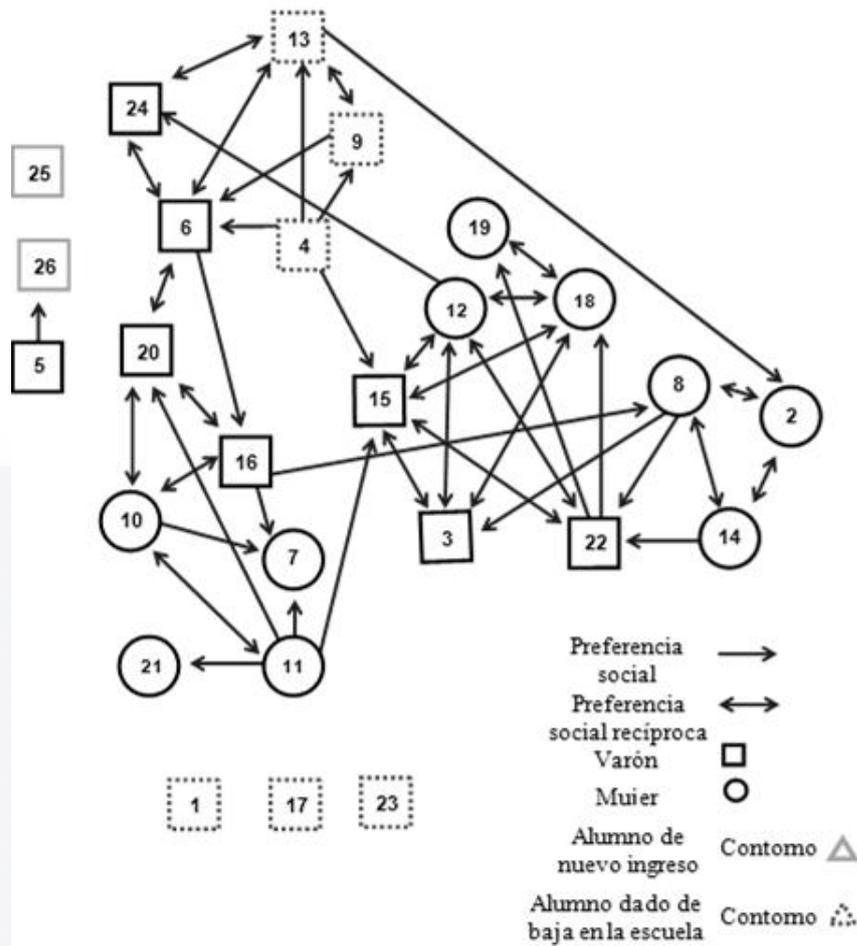


Figura 4. Mapa de preferencias sociales del grupo C.

En resumen, las preferencias sociales de los alumnos fueron identificadas considerando el promedio de ocasiones por día que dirigieron a sus compañeros mientras fueron observados, así como la cantidad de días en que se dirigieron al mismo compañero. Los resultados indican que durante clase los alumnos de la muestra dirigen selectivamente su conducta hacia ciertos compañeros, entre quienes tienden a establecerse también emisiones sociales. A pesar de que varió la cantidad de ocasiones en que cada alumno fue observado, es posible suponer que las preferencias sociales reflejen las interacciones ocurridas en clase, dado que la mayoría de las preferencias sociales identificadas son recíprocas pese a que los alumnos fueron observados en días y momento diferentes.

## **6. 2. Configuración de la red social y roles de agresión reportados por los pares**

Los datos obtenidos de las EMSCC-IRB se procesaron empleando el procedimiento ordinario, es decir, haciendo uso de matrices de doble entrada, las cuales fueron empleadas para la ubicación del total de reportes dados a una relación, la nominación de la red extensa, la nominación de mejor amigo y la concordancia en el reporte de agresión en general y de *bullying* en particular. Para estos datos cada participante podía referir a todos los miembros del grupo, por lo que se incluyen los datos de los 29 alumnos del grupo A y del grupo B, así como los 24 alumnos del grupo C en la primera aplicación, mientras que la segunda aplicación contó con los datos de 25, 25 y 20 alumnos en los grupos A, B y C, respectivamente.

A continuación se presentará una breve explicación de los datos recabados con la finalidad de dar un panorama general su naturaleza e implicaciones metodológicas. Primero, el caso del reporte de las relaciones, cada entrevistado debía mencionar las relaciones existentes en el grupo, ya sea que estas se compusieran de dos o más alumnos, sin embargo, el entrevistado podía repetir la relación de dos individuos simplemente ubicando a ambos en grupos diferentes, si esto llegaba a ocurrir dicha relación se consideraba solo una vez, de tal manera que el valor de una relación fuese igual al total de entrevistas en se reporta la relación, en lugar de ser igual al total de menciones de la relación en un grupo.

En el caso de la nominación de la red extensa y la nominación de mejor amigo los chicos podían reportar a tantos compañeros como consideraran que cabían en estas categorías. Finalmente, en cuanto a la nominación de agresores y víctimas se consideraban dos cuestiones, primero en la nominación de víctima, agresor u observador a cada compañero se obtenía el consenso ante situaciones de agresión del papel desempeñado por cada integrante del grupo de clase. Posteriormente se identificaba si entre agresores y víctimas reportadas existía consenso respecto a la direccionalidad de la agresión, dado que este es un elemento crucial para poder depurar situaciones de *bullying* en la escuela de otras situaciones de agresión ocurridas entre alumnos.

En lo siguiente se presentarán los datos obtenidos respecto a la estructura de la red social para cada grupo, iniciando con una descripción general de los datos en la

totalidad de los miembros del grupo, siguiendo con la identificación de la incidencia de roles en agresión en general y roles en *bullying*, abordando la comparación de los datos de direccionalidad en los diferentes salones. Posteriormente se abordarán las relaciones sociales obtenidas para cada uno de los roles.

### 6. 2. 1 Descripción general de los datos

El grado de acuerdo con que se reportaron las conexiones sociales fue variado, en la primera el máximo porcentaje de acuerdo alcanzado en la nominación de una relación fue del 79 %, en el caso del grupo A, del 82 % en el grupo B, y de 83 % en el grupo C. para la segunda aplicación los porcentajes máximos de acuerdo alcanzados por los grupos A, B y C fueron de 88, 76 y 75 %, respectivamente.

Cabe mencionar que el acuerdo no solo se reflejó en la mención de una relación, también en la ausencia de menciones, es decir, gran parte de los alumnos de los tres grupos no fueron reportados en una relación por sus compañeros, con lo que es posible suponer que las relaciones reportadas son discriminadas y no aleatorias. En la Tabla 4 se presentan promedio de menciones de una relación, por grupo escolar.

Tabla 4. Media y desviación estándar (DE) de la cantidad de ocasiones en que es reportada una relación entre dos alumnos

	Grupo A		Grupo B		Grupo C	
	$\bar{X}$	DE	$\bar{X}$	DE	$\bar{X}$	DE
<b>Primera aplicación</b>	4.22	3.44	5.33	5.84	4.92	4.44
<b>Segunda aplicación</b>	4.73	4.51	5.72	4.75	4.81	4.38

NOTA:  $\bar{X}$  = Promedio, DE = Desviación estándar

Además de ello, se identificó una correlación positiva de .737 entre la cantidad de nominaciones que recibe una diada en la primera evaluación y la segunda, con probabilidad de error menor a 0.001. Se realizó una análisis de regresión para identificar la asociación entre la nominación obtenida en la primera y segunda evaluación, la Figura 5 presenta la dispersión de los datos cuando se toma como variable independiente la cantidad de nominaciones obtenidas en una relación en la primera

aplicación de los mapas y como dependiente la cantidad de nominaciones obtenidas en la segunda aplicación.

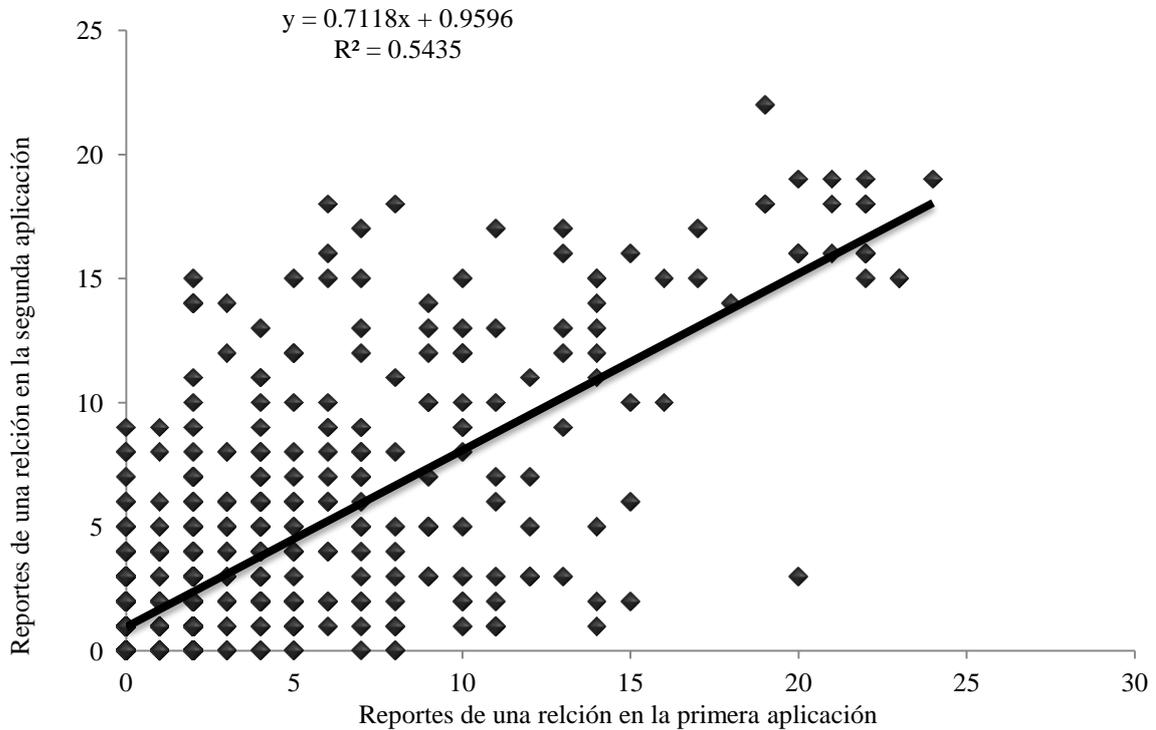


Figura 5. Datos obtenidos del análisis de regresión de la cantidad de nominaciones dadas a cada relación en las dos aplicaciones de MSCC.

Nota: Se omiten del análisis las diadas que fueron evaluadas en una sola ocasión, es decir, las diadas compuestas por al menos un alumno dado de baja o un alumno de nuevo ingreso.

Para identificar si existían diferencias significativas entre los tres grupos de clase evaluados, respecto a la cantidad de nominaciones que obtuvieron como agresores, víctimas u observadores, independientemente de si la agresión fue focalizada o no, se llevó a cabo un análisis de varianza para cada rol, en el que se tomó como variable dependiente el número de nominaciones obtenidas en el rol evaluado, y como variable independiente el grupo al que pertenecían los alumnos.

Los resultados indican que entre los grupos no existen diferencias significativas en la cantidad de nominaciones que los alumnos reciben como agresor en la primera aplicación,  $F(2,79)=1.45, p>0.05$ , o en la segunda,  $F(2,67)=1.16, p>0.05$ . Sin embargo, al comparar la cantidad de nominaciones según el género de los participantes se encontró que las mujeres obtienen una cantidad mucho menor de nominaciones en esta categoría (asumiendo igualdad de varianzas) tanto en la primera como en la segunda aplicación,  $t(80)=4.50, p<0.001$  y  $t(68)=3.79, p<0.001$ , respectivamente. En la Figura 6 se presenta

promedio de nominaciones obtenidas en la categoría de agresor para hombres y mujeres en los tres grupos.

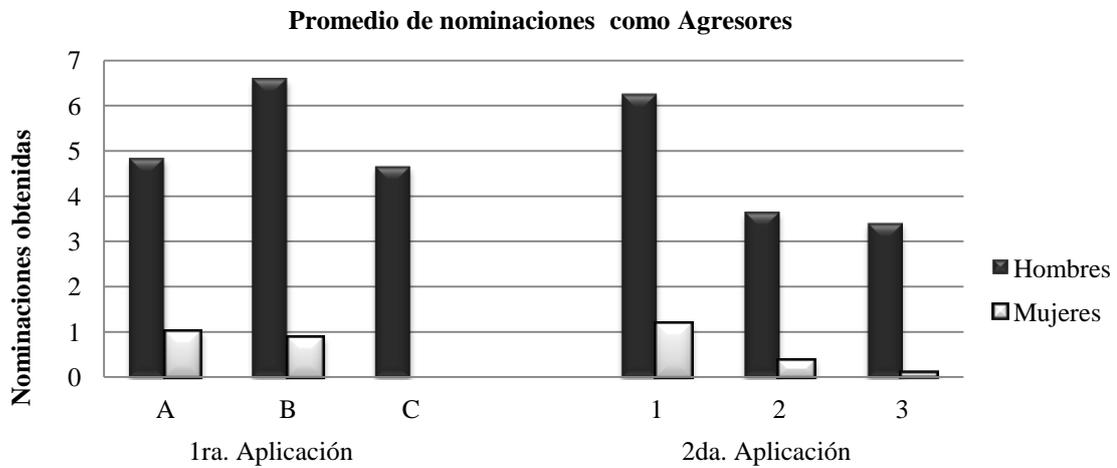


Figura 6. Promedio reportes dado a un alumno en la categoría de agresor diferenciando por género, grupo y momento de aplicación.

En el caso de la categoría de víctima, en la primera aplicación encontramos una situación opuesta a la anterior, es decir, se presentan diferencias significativas entre los tres grupos de clase evaluados,  $F(2,79)=5.72, p<.01$ , pero no se presentan diferencias en la cantidad de nominaciones obtenidas por género de los participantes (igualdad de varianzas no asumida),  $t(56)=0.192, p>0.05$ . Sin embargo, en la segunda aplicación se identificó que las diferencias significativas se presentan al considerar el grupo y al considerar la intersección entre el grupo y el género de los participantes,  $F(2,79)=6.46, p<.01$ .

Dado que la muestra disminuye al considerar las variables género y grupo, se consideró pertinente evaluar la intersección haciendo uso del estadístico no paramétrico Kruskal-Wallis para varias muestras independientes, el resultado indica que se presentan diferencias significativas entre los factores,  $\chi^2=32.63, p<.001$ . Se realizó un análisis de comparaciones múltiples para determinar entre qué grupos se presentaban las diferencias, encontrando que las diferencias se presentan entre los grupos A y C independientemente del género de los alumnos, mientras que el grupo B presenta diferencias por género y grupo. En la Figura 7 se presenta el promedio de nominaciones considerando grupo, género y aplicación.

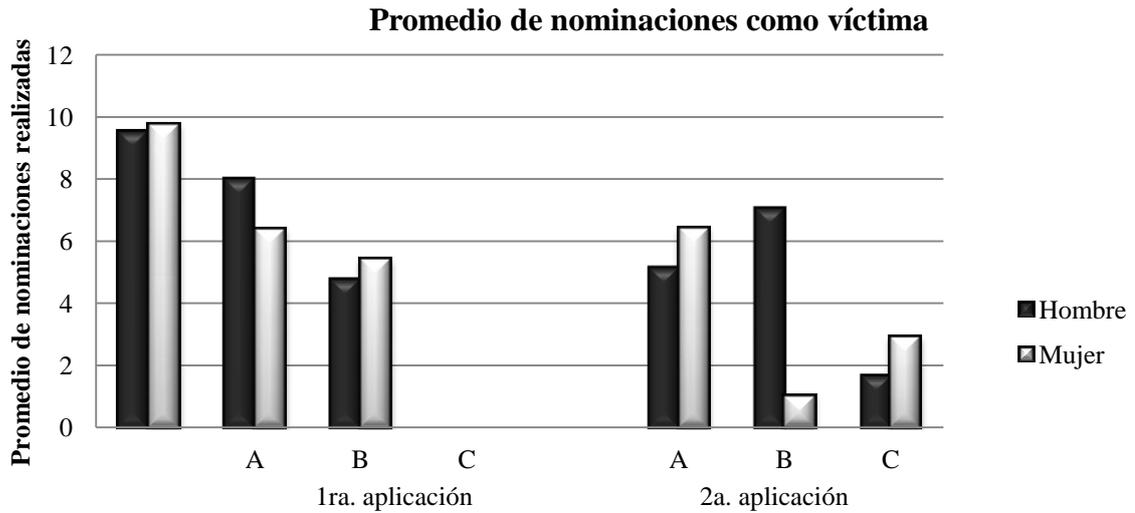


Figura 7. Promedio de nominaciones dadas a un compañero reportado como víctima en los tres grupos, considerando el género y grupo de clase de los participantes.

De esta manera, encontramos que los hombres son más nominados en la categoría de agresor que las mujeres, pero son nominados de la misma manera en la categoría de víctimas, presentándose una cantidad significativamente menor de nominaciones en el grupo C.

Por último, en la categoría de observador, tanto en la primera como en la segunda evaluación los datos muestran que las mujeres del grupo B son significativamente más reportadas en esta categoría, como puede observarse en la Figura 8, la media obtenida en los diferentes grupos para hombres y mujeres, en las dos aplicaciones.

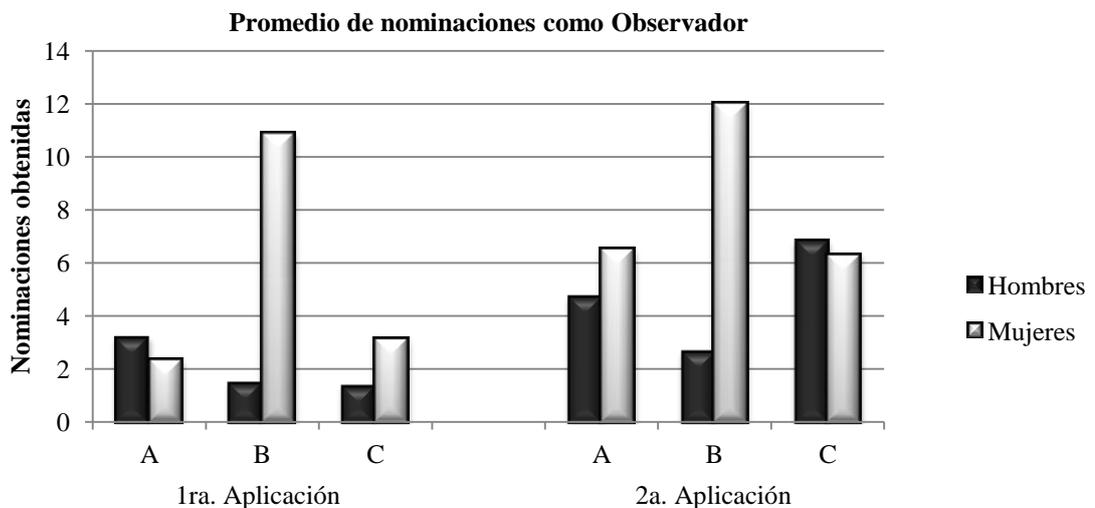


Figura 8. Promedio de alumnos referidos como observadores por categoría, género y momento de aplicación en cada grupo.

### 6. 2. 2 Incidencia de agresión entre alumnos

Contando con los promedios de las nominaciones de agresión se procedió a ubicar cuáles de los participantes serían considerados como agresores, víctimas u observadores en base al número de nominaciones obtenidas, para lo cual se emplearon puntajes Z. Se identificó a aquellos participantes reportados significativamente como agresores y víctimas en general y posteriormente se ubicó a aquellos que fueron reportados consistentemente como agresores o víctimas de compañeros particulares.

Considerando las nominaciones obtenidas en las categorías de agresor, víctima y observador, así como la ubicación de situaciones de agresión focalizada, se identificaron ocho categorías, las cuales se exponen en la siguiente tabla.

Tabla 5. Cantidad de participantes reportados en las categoría de agresión obtenidas a partir del reporte de pares

Categorías de agresión	Primera aplicación	Segunda aplicación
Alumnos <b>no-reportados</b> en situaciones de agresión.	45	37
Alumnos reportados como <b>agresores</b> sin una víctima específica.	4	5
Alumnos reportados como <b>víctimas</b> sin un agresor específico.	4	6
Alumnos reportados como <b>observadores</b> de la agresión.	6	9
Alumnos reportados como <b>agresores de víctimas específicas (agresores bully)</b> .	10	7
Alumnos que fueron reportados consistentemente como <b>víctimas de agresores específicos (víctimas bully)</b> .	12	6
Alumnos reportados como agresores y víctimas de compañeros específicos ( <b>agresor/víctima bully</b> ).	1	0

Si bien las preguntas fueron diseñadas para identificar situaciones de agresión tipo bullying, el uso de consenso mostró que algunos alumnos son identificados como agresores pero que no cubren con el criterio de direccionalidad, de igual manera, los alumnos reportaron consistentemente a algunos compañeros como blanco de agresión sin que hubiese consenso respecto al agresor. No obstante, la distribución de los alumnos en las categorías de víctima y agresor muestran que son más los alumnos reportados como víctimas y agresores tipo bullying que los que son reportados sin focalización, al menos en la primera aplicación.

Considerando la importancia de conocer la distribución de los roles en los tres grupos evaluados, a continuación se presenta la gráfica correspondiente a dichos datos. Se presentan los datos separados para hombres y mujeres, dadas las diferencias

identificadas en la cantidad de reportes obtenidos al tomar en cuenta dicha variable.

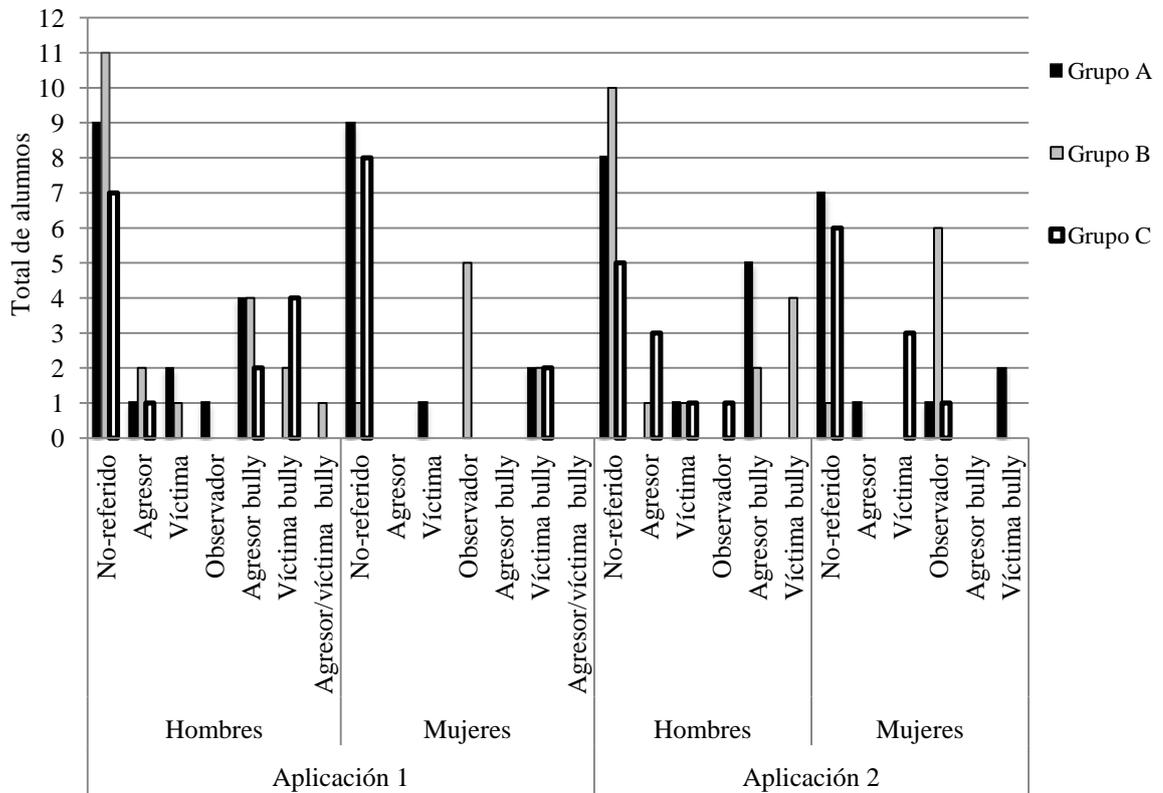


Figura 9. Total de alumnos involucrados en agresión por categoría, sexo y momento de aplicación en cada grupo.

Como puede apreciarse en la Figura 9, en la primera aplicación de las entrevistas para mapas las mujeres no son ubicadas como emisoras de agresión y en la segunda aplicación solo una mujer es ubicada en la categoría de agresor sin víctima focalizada. En cuanto la recepción de agresión, algunas mujeres son reportadas como víctimas de agresión en general y otras más son reportadas como víctimas de agresores específicos, se observa además que en la segunda aplicación en el grupo C no se reportan alumnos en las categorías de agresor bully y víctima bully (ver Anexo D para más detalle de las redes sociales y situaciones de agresión).

Se realizó el análisis de las conductas empleadas por los agresores bully hacia las víctimas bully, considerando la cantidad de veces que cada una de las conductas fue empleada. Para cada diada en situación de bullying se contabilizaron las conductas de agresión reportadas, en las Figuras 10, 11 y 12 se exponen los datos de las diadas bullying identificadas en la primera aplicación en los grupos A, B y C, respectivamente.

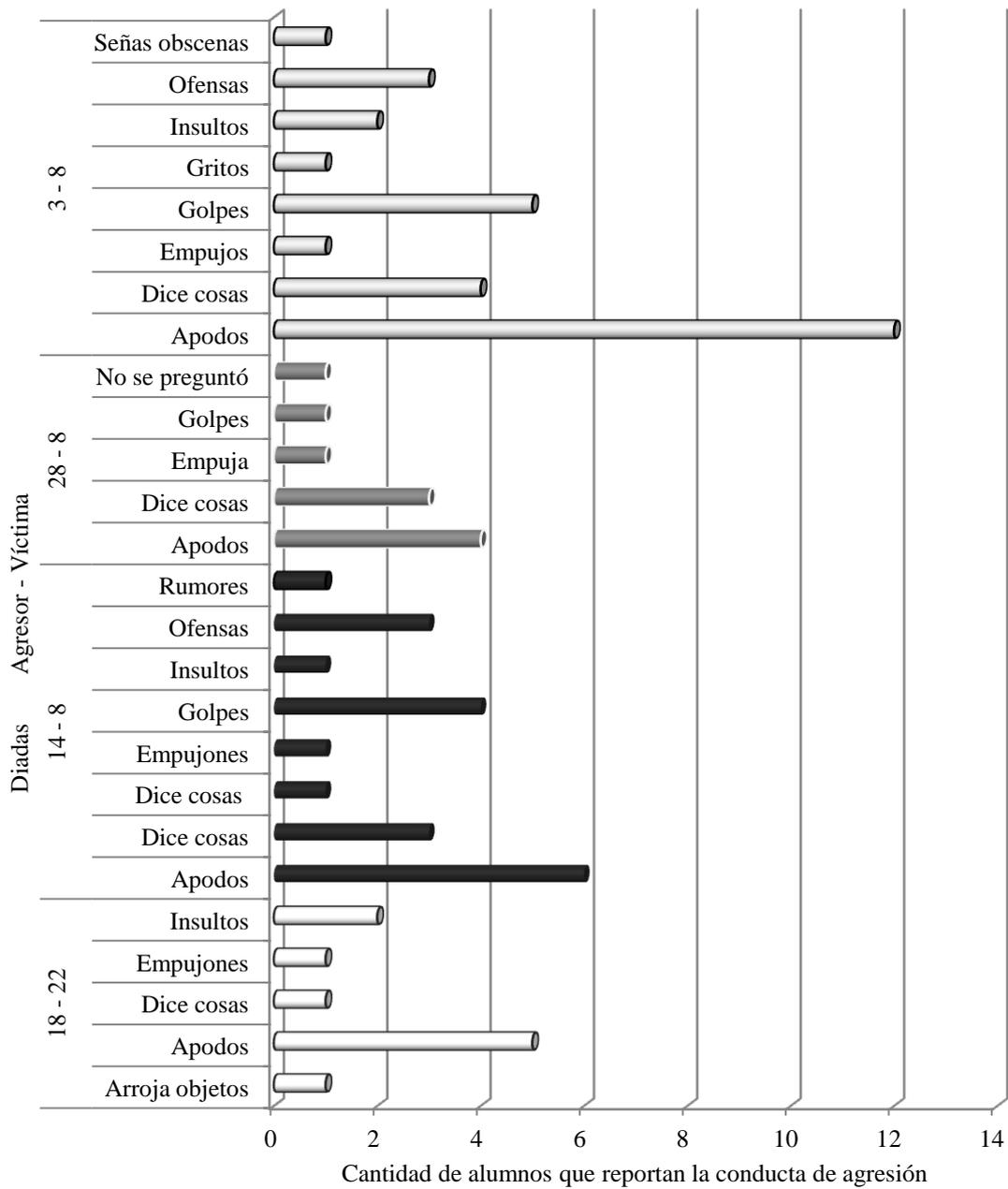


Figura 10. Cantidad de alumnos que reportan cada una de las morfologías obtenidas en las diadas del **grupo A** en que en las que se presenta significativamente agresión tipo bullying en la primera aplicación de los MSCC.

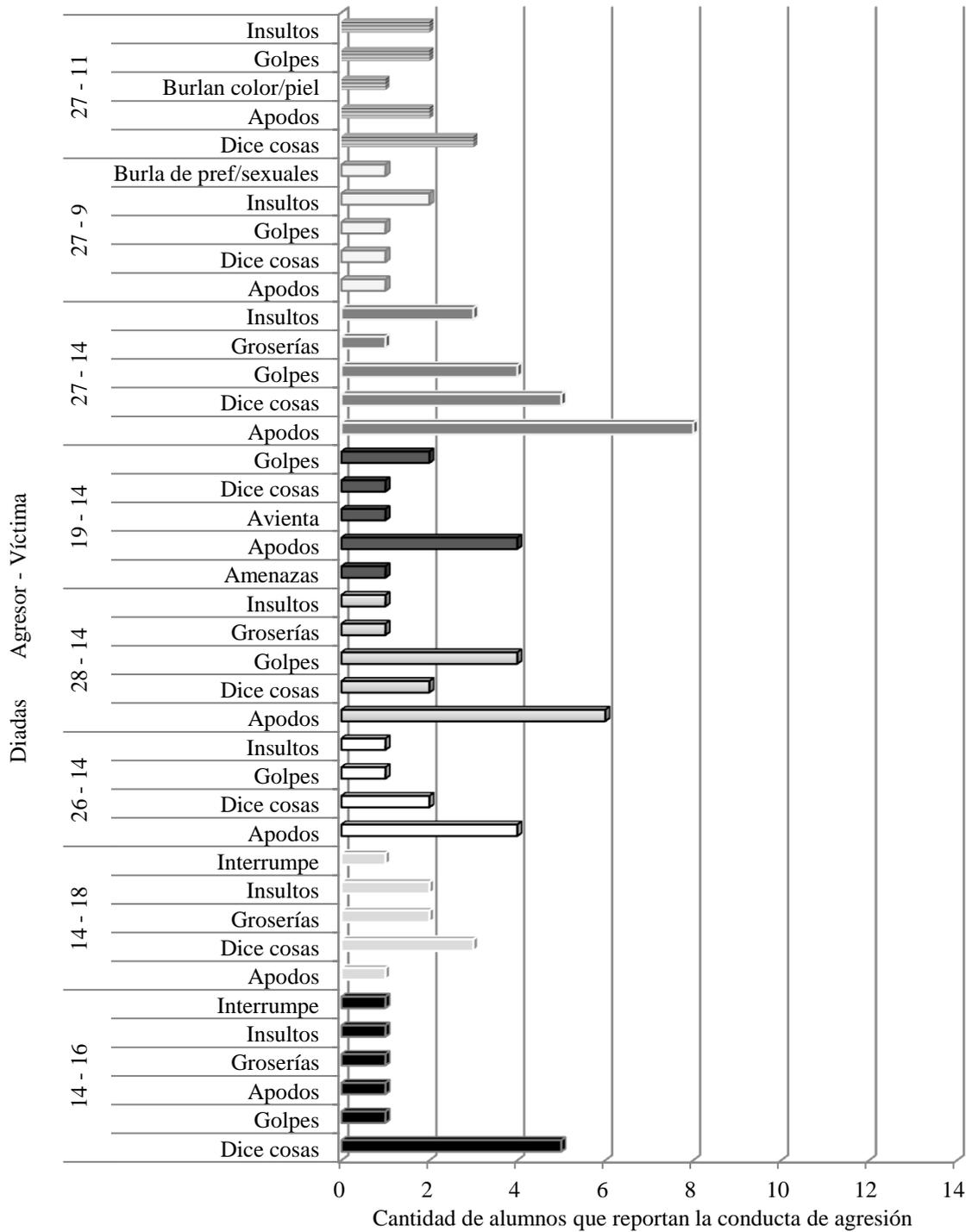


Figura 11. Cantidad de alumnos que reportan cada una de las morfologías obtenidas en las diadas del **grupo B** en que en las que se presenta significativamente agresión tipo bullying en la primera aplicación de los MSCC.

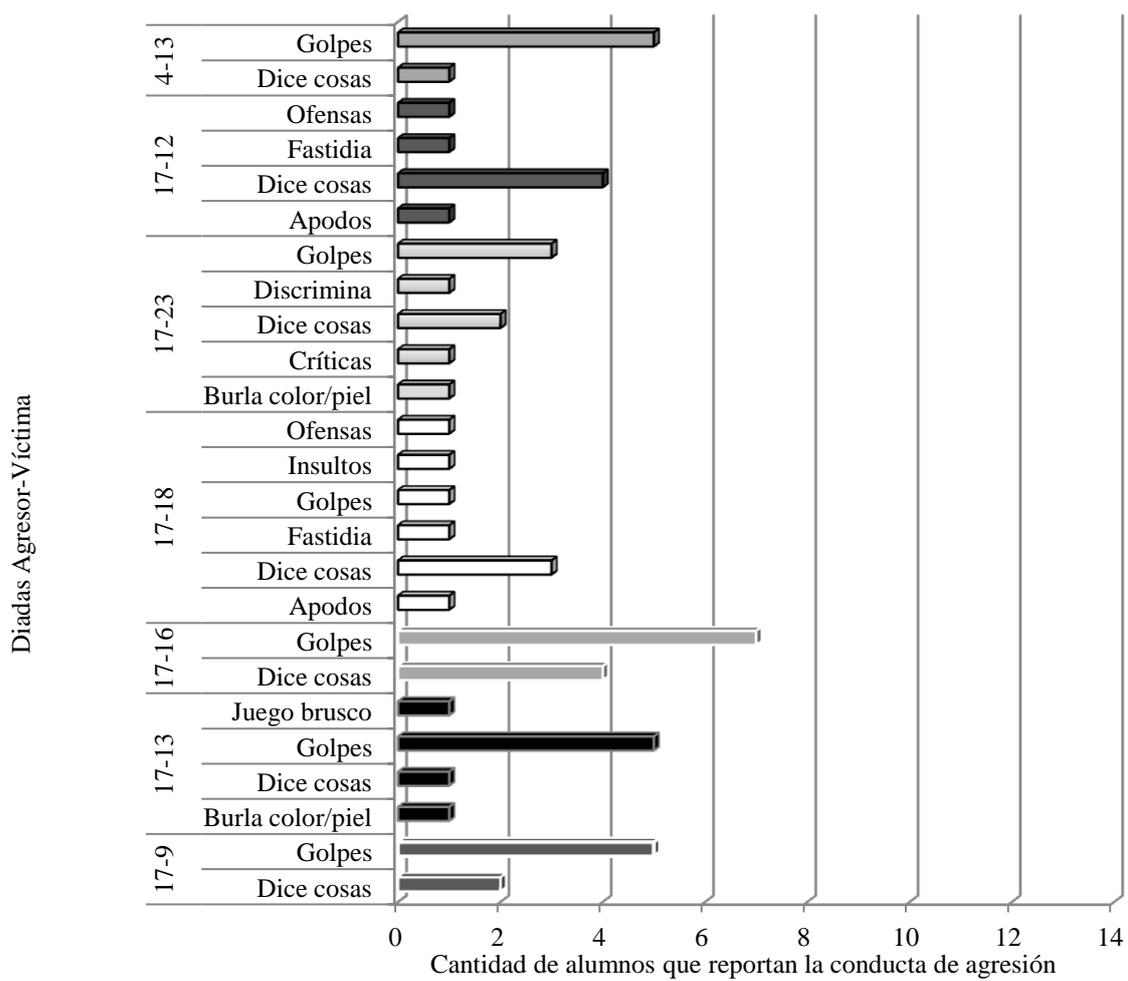


Figura 12. Cantidad de alumnos que reportan cada una de las morfologías obtenidas en las diadas del **grupo C** en que en las que se presenta significativamente agresión tipo bullying en la primera aplicación de los MSCC.

La Figura 10 muestra que en el grupo A se presentan cuatro diadas en las cuales se reportan interacciones bullying. En el grupo B son reportadas ocho diadas (Figura 11) y en el grupo C se reportan seis diadas (Figura 12). Cada una de las diadas ubicada en los diferentes grupos es reportada con una combinación de conductas de agresión diferente, así, mientras que en el grupo A la principal conducta de agresión reportada es el decir apodos, en los alumnos del grupo B se reportan como principales conductas el decir apodos o decir cosas desagradables, y en el caso del grupo C se reporta principalmente el uso de agresión física, denotado en el reporte de golpes.

Se realizó el análisis de los reportes en la totalidad de los grupos con la finalidad de identificar cuáles de las conductas reportadas tuvo mayor prevalencia, ante lo cual se identificó que las principales conductas de agresión reportadas en diadas bullying fueron decir apodos, decir cosas desagradables y golpear (Ver Figura 13). Cabe

mencionar que aunque 80 alumnos fueron entrevistados y cada uno de ellos pudo haber reportado el uso de la misma conducta para las diadas identificadas en su grupo, el máximo de reportes que obtuvo la conducta *decir apodos* fue 56.

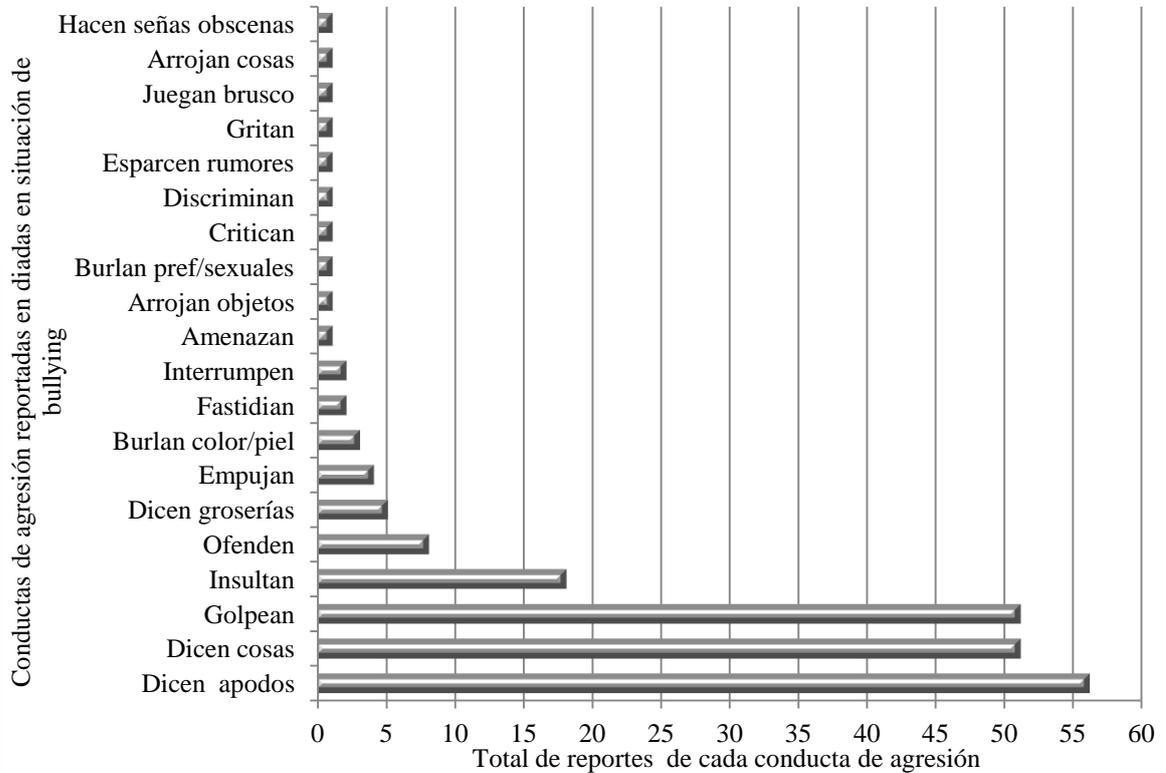
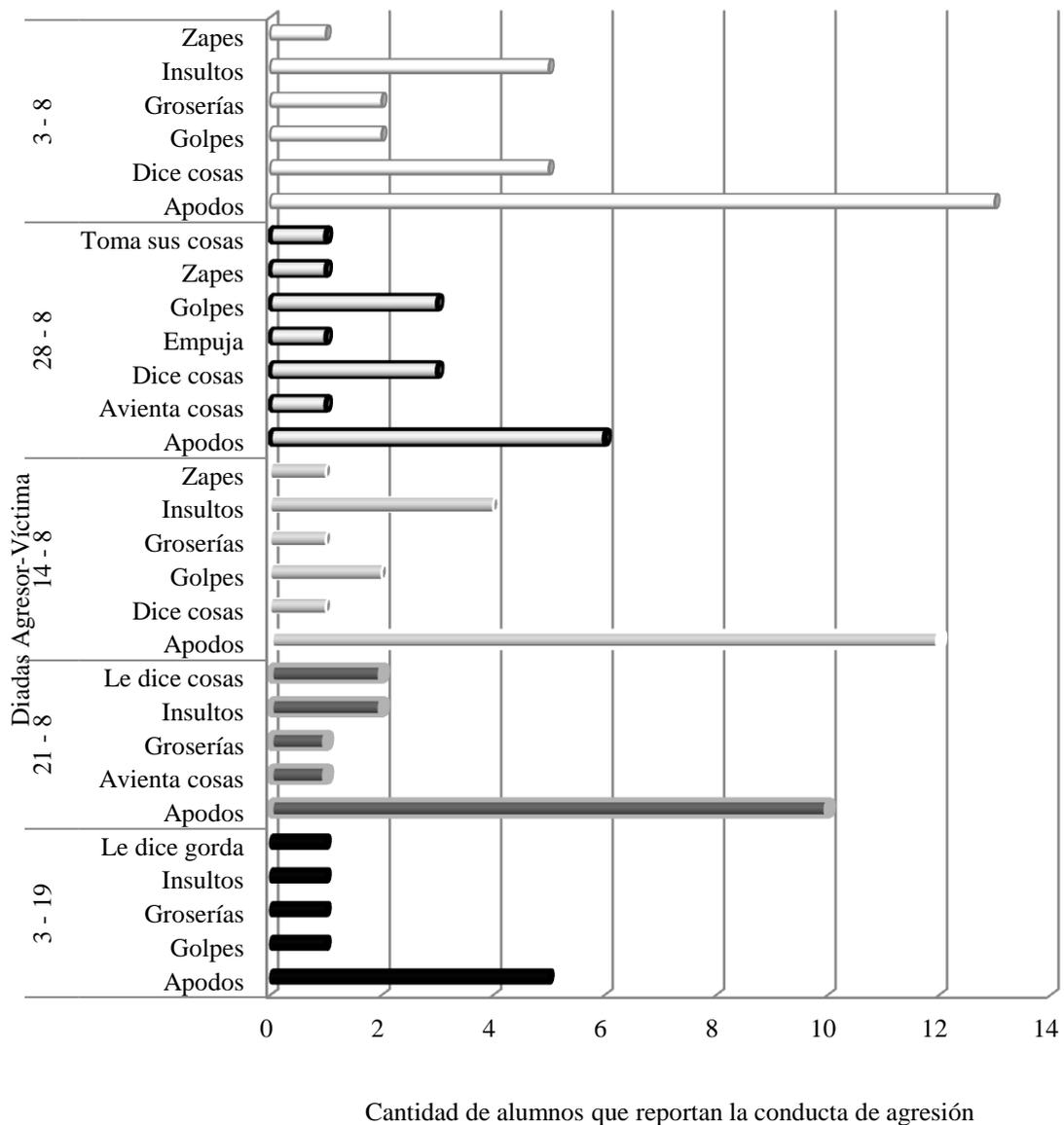


Figura 13. Total de ocasiones en que se menciona el uso de una conducta de agresión en empleada por el agresor bully hacia la(s) víctima(s) bully en la primera aplicación de los MSCC.

En la segunda aplicación de los mapas tres de las diadas del grupo A reportadas en la primera evaluación fueron nuevamente reportadas con una cantidad similar de reportes en las conductas de agresión y el reporte de nuevas formas de agresión como *dar zapes*, *decir groserías*. Así mismo, algunas de las conductas de agresión que fueron reportadas por un solo alumno son omitidas en la segunda aplicación, como es el caso del reporte del uso de *gritar* o *esparcir rumores sobre lo que hace* (Figura 14). Se reporta además otra víctima del participante señalado con el número tres, el alumno identificado con el número 19, entre quienes se reporta principalmente el uso de apodos como forma de agresión.



Cantidad de alumnos que reportan la conducta de agresión

Figura 14. Cantidad de alumnos que reportan cada una de las morfologías obtenidas en las diadas del **grupo A** en que en las que se presenta significativamente agresión

Por otro lado, en la segunda aplicación de los mapas el grupo B presenta una menor cantidad de diadas en las que se reporte bullying y las diadas reportadas son diferentes a las reportadas en la primera evaluación realizada al grupo. En las diadas identificadas en la segunda aplicación se reporta principalmente el *decir apodos* como estrategias para agredir por parte de todos los agresores bully, inclusive en la diada 12 – 32, se reporta únicamente el uso de apodos por parte del agresor bully, como puede apreciarse en la Figura 15.

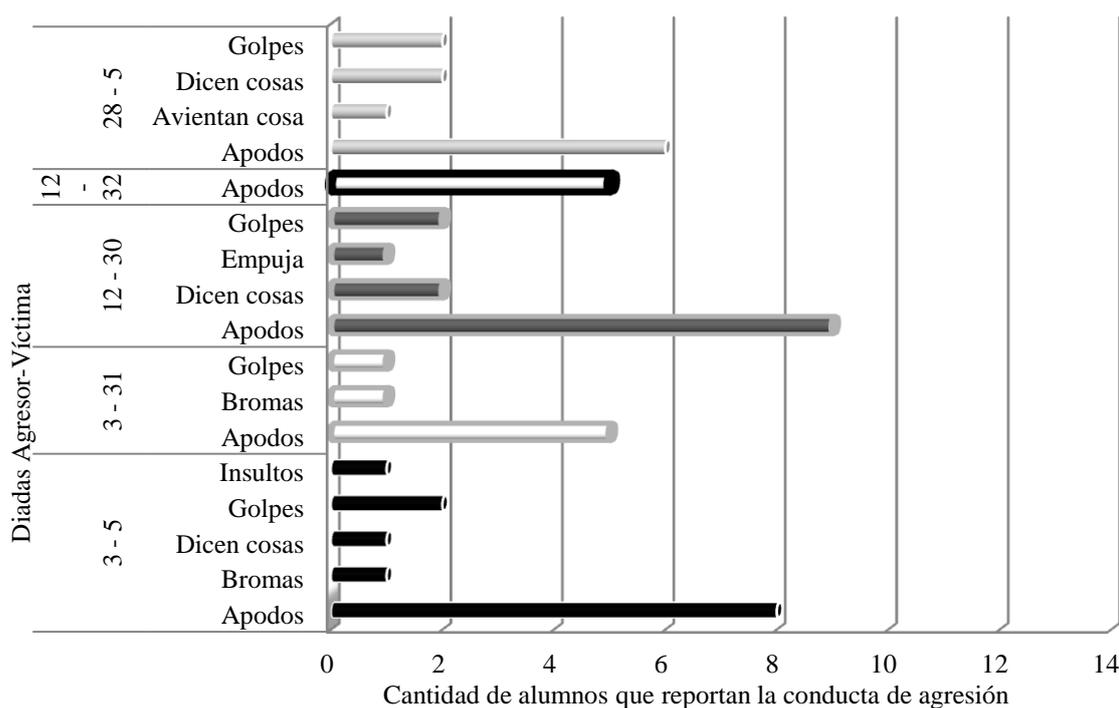


Figura 15. Cantidad de alumnos que reportan cada una de las morfologías obtenidas en las diadas del **grupo B** en que en las que se presenta significativamente agresión tipo bullying en la segunda aplicación de los MSCC.

En el caso del grupo C no se realizó el análisis debido a que no se reportaron diadas en las que se cubrieran los requisitos necesarios para denotar una situación de agresión tipo bullying. Sin embargo, al analizar la totalidad de ocasiones en que se reportan cada una de las conductas de agresión en las diadas identificadas en los grupos A y B, la cantidad de reportes del uso de apodos es mayor al obtenido en la primera aplicación, con una diferencia de 23 reportes, no obstante el reporte de las conductas de agresión *decir cosas desagradables* y *golear* disminuyen de la primera a la segunda aplicación casi tres veces (ver Figura 16).

Al respecto de esta última situación, en la primera aplicación la agresión física, específicamente el uso de golpes, fue reportada principalmente en el grupo C, lo que podría explicar la disminución obtenida en la segunda aplicación. Aunque parece haber una disminución en la variedad de conductas empleadas por el agresor bully hacia la víctima bully la mayoría de las conductas que difieren entre la primera y segunda aplicación habían sido referidas por un solo entrevistado, sin olvidar que la mayoría de las diadas evaluadas difieren de una aplicación a otra.

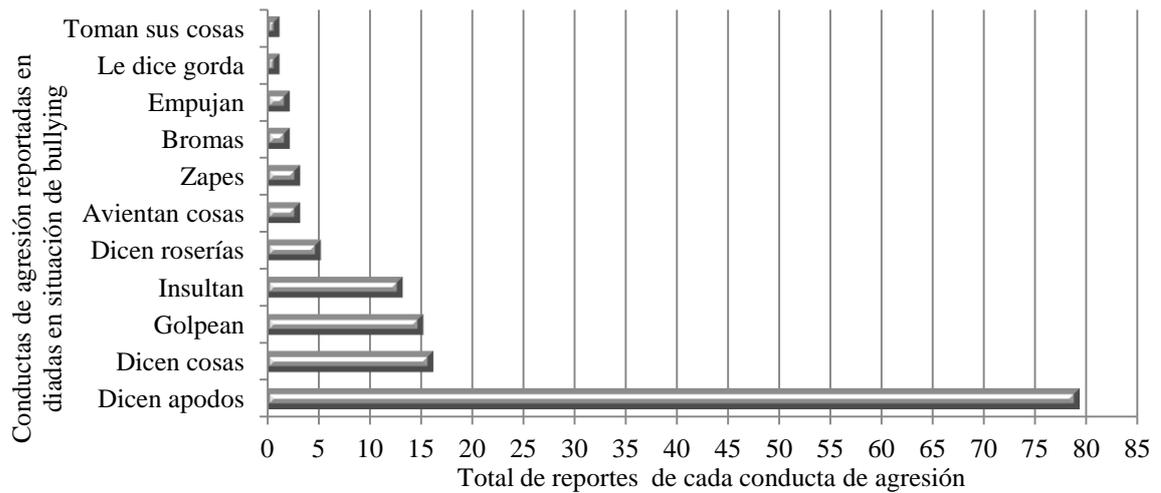


Figura 16. Total de ocasiones en que se menciona el uso de una conducta de agresión en empleada por el agresor bully hacia la(s) víctima(s) bully en la segunda aplicación de los MSCC.

Nota: Los datos presentados remiten aa los grupos A y B, el grupo C es omitido puesto que no presenta diadas en situación de bullying en la segunda aplicación.

Las diferencias en las aplicaciones podrían deberse en parte a los cambios en los grupos durante el tiempo transcurrido entre estas, por ejemplo, en el caso del grupo A, uno de los alumnos que inicialmente fue ubicado como agresor bully por sus compañeros fue dado de baja de la escuela. Al momento de realizar la segunda aplicación realizada al grupo B dos alumnos que inicialmente fueron ubicados como agresores bully ya no asistían a clase, al igual que el alumno identificado como agresor/víctima bully, tres alumnos más identificados como víctimas bully, y un alumno identificado como agresor sin víctima focalizada. Finalmente en el grupo C los dos alumnos identificados como agresores bully en la primera evaluación ya no pertenecían a la escuela al momento de realizar la segunda evaluación, al igual que dos alumnos identificados inicialmente como víctimas bully, la totalidad de las modificaciones en las diferentes categorías de agresión se presentan en la Figura 17.

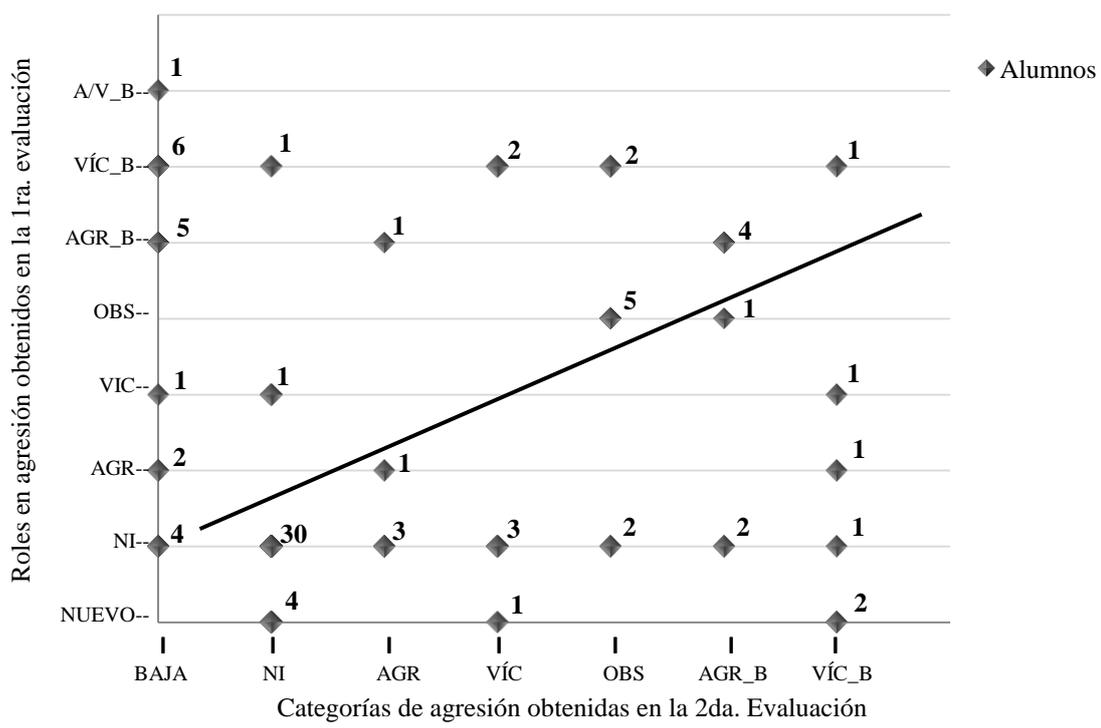


Figura 17. Distribución de los alumnos en las siete categorías de agresión identificadas mediante el uso de MSCC considerando las dos aplicaciones.

Nota: Nuevo= alumno de nuevo ingreso, BAJA= alumno dado de baja de la institución, la línea vertical indica la tendencia de los datos, omitiendo a los alumnos nuevos y a los expulsados .

Aunque no es posible saber el efecto generado por los cambios ocurridos en el grupo, su mención es necesaria para dar claridad a los cambios naturales gestados en el grupo. En el siguiente apartado se analizará el cambio gestado en las relaciones sociales dada la modificación del grupo y los cambios ocurridos en las nominaciones de las diferentes categorías de agresión.

### 6. 2. 3 Relaciones sociales y categorías de agresión

Un vez ubicados los roles de los participantes y tomando en cuenta la cantidad de veces que cada participante fue mencionado en una relación con cada uno de sus compañeros, se realizó un análisis factorial para identificar si alumnos con los mismos roles eran referidos en una relación de manera significativamente diferente a la cantidad de reportes obtenidos con compañeros a los que se les asignó un rol diferente.

En el caso de la primera aplicación el factorial fue de 7 (rol del alumno) x 7 (rol del par) dado que ese fue el total de categorías de agresión identificadas. Los resultados de la prueba permiten afirmar que las diferencias en la cantidad de menciones fueron significativas,  $p < 0.001$ , por lo que se decidió aplicar el análisis post hoc de Bonferroni, para lo cual se excluyeron las combinaciones factoriales con menos de tres ocurrencias; víctima - Agresor/víctima bullying, agresor bully - agresor/víctima bully, agresor/víctima bully - víctima, agresor/víctima bully - agresor bully, agresor - agresor, agresor - agresor/víctima bully, agresor/víctima bully - agresor.

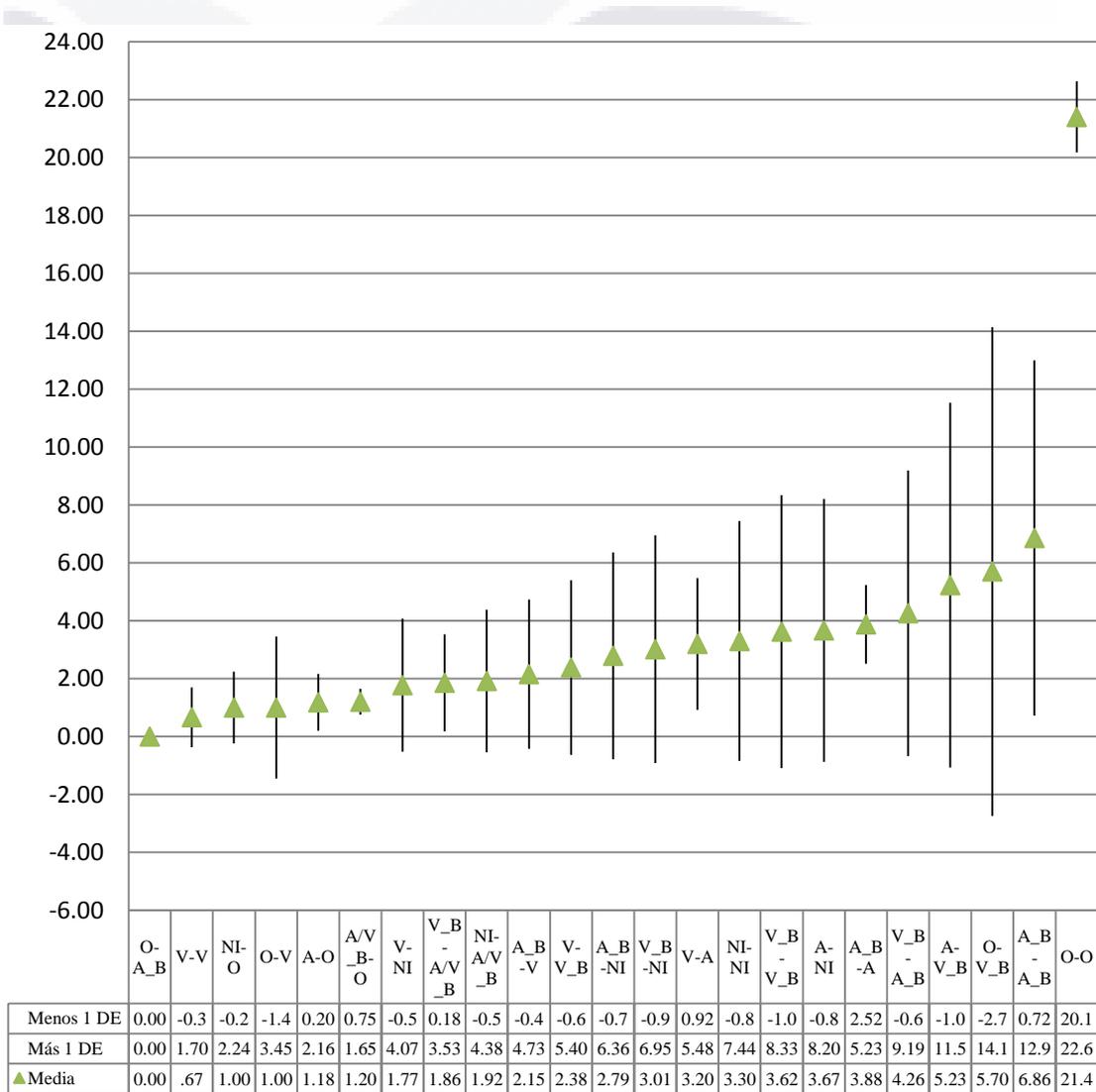


Figura 18. La gráfica muestra la media  $\pm$  una desviación estándar (DE) de la cantidad de veces que se reporta una relación entre dos participantes en agresión no focalizada y bullying.

Nota: Las iniciales remiten a las categorías de agresión como se indica a continuación. O = Observador, A = agresor, A\_B = Agresor bully, V = Víctima, V\_B = Víctima bully, NI = No reportado, A/V\_B = agresor/víctima bully.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Las principales diferencias encontradas se presentan en los observadores, quienes son nominados principalmente con otros compañeros ubicados bajo el mismo rol, con una probabilidad de error menor a 0.001. También es significativamente mayor la nominación que obtienen los agresores y agresores bully sean reportados con una relación entre sí que con compañeros en otras categorías, con excepción de las víctimas de bullying, con quienes también se reportan significativamente más menciones.

En el caso de la segunda aplicación el análisis factorial se llevó a cabo solo con seis categorías de agresión, debido a que el rol agresor/víctima bully no fue identificado, por lo que el análisis factorial realizado fue de 6 x 6. Al igual que en la primera aplicación, los resultados muestran que los alumnos referidos como observadores presentan mayores nominaciones entre sí que con respecto a compañeros con otras categorías. Mientras que los alumnos clasificados como no-referidos en situaciones de agresión (NI) solo presentan diferencias significativas al comparar la cantidad de menciones de una relación entre dos alumnos catalogados como no-referidos y la obtenida cuando uno de los alumnos es reportado como no-referido y el otro como observador, siendo los primeros los que obtienen mayores nominaciones. Lo mismo se presenta en las víctimas, quienes solo difieren en la cantidad de nominaciones obtenidas cuando se considera la relación entre dos víctimas y la relación establecida entre una víctima y un observador, siendo los primeros lo que obtienen mayores nominaciones.

Por otro lado, los alumnos referidos como agresores no difieren significativamente en cuanto a las relaciones establecidas como compañeros en las diferentes categorías analizadas, es decir, son mencionados en relaciones con otros agresores, víctimas, observadores, etcétera, con cantidades similares. Algo muy similar se presenta en las víctimas, quienes solo difieren en la cantidad de nominaciones obtenidas cuando se considera la relación entre dos víctimas y la relación establecida entre una víctima y un observador, siendo los primeros lo que obtienen mayores nominaciones.

En cuanto a los agresores bully, se identifican diferencias solo entre la cantidad de menciones que estos reciben cuando se comparan las menciones recibidas hacia otro alumno clasificado como agresor bully y las recibidas hacia un compañero clasificado como observador, en cuyo caso las menciones obtenidas hacia otro agresor bully son significativamente mayores.

Finalmente, en las víctimas bully se encontró que éstos reciben menos nominaciones de una relación con alumnos identificados como observadores que con alumnos identificados como no-reportados, agresores bully y víctimas bully. Los resultados se exponen en la Figura 19.

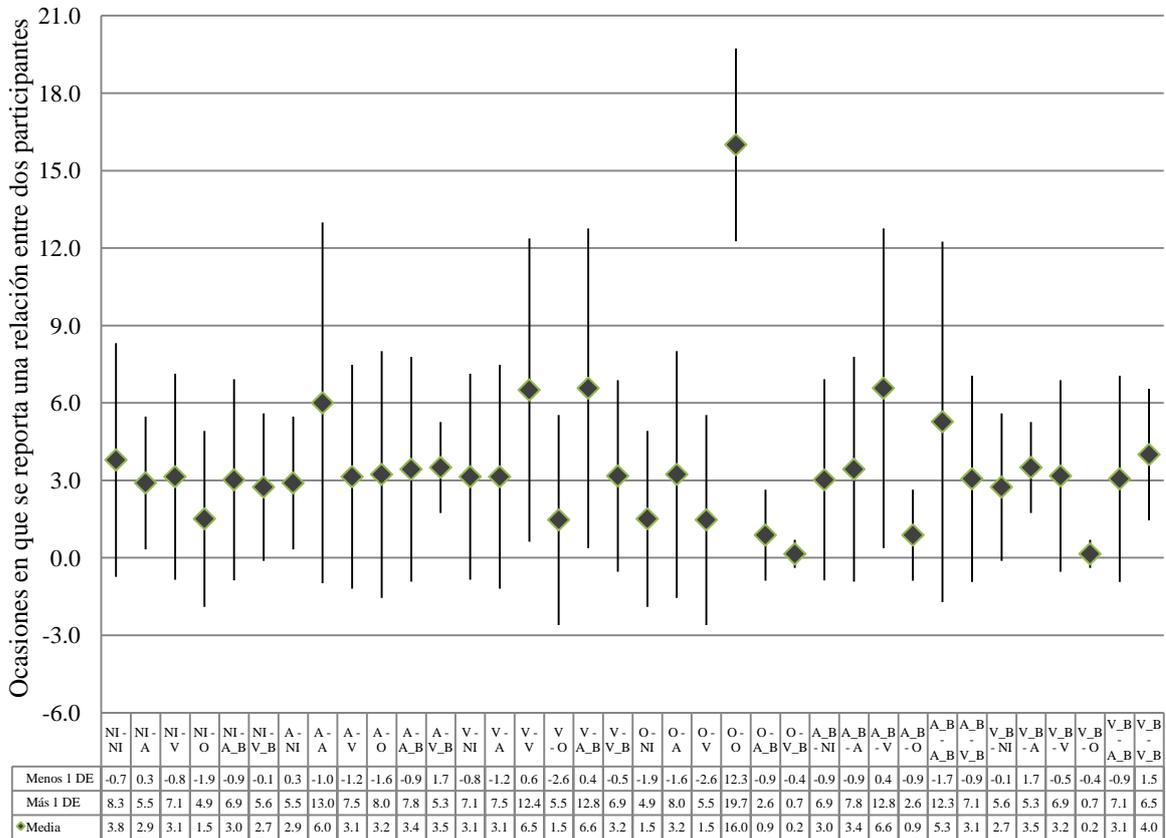


Figura 19. La gráfica muestra la media + una desviación estándar (DE) de la cantidad de veces que se reporta una relación entre dos participantes en agresión no focalizada y bullying.

Nota: O = Observador, A = agresor, A\_B = Agresor bully, V = Víctima, V\_B = Víctima bully, NI = No reportado, A/V\_B = agresor/víctima bully.

Los datos anteriores muestran la tendencia en la nominación de una relación entre dos alumnos de un grupo de clase considerando la categoría en agresión en la cual cada uno de ellos fue agrupado, sin embargo no todas las relaciones reportadas fueron consideradas, esto debido a que algunas de ellas fueron reportadas por pocos alumnos y, por lo tanto, su nominación podía deberse a sesgo individuales en la percepción de las relaciones de amistad existentes.

Por ello la identificación de las redes sociales se realizó empleando tablas de contingencia, con el fin de realizar la ubicación de las conexiones sociales que mostraran diferencias significativas en la cantidad de reportes obtenidos con respecto a

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

los reportes obtenidos en la totalidad de relaciones sociales de cada alumno. Las relaciones identificadas que fueron significativas presentaban variaciones en los residuales ajustados, por lo que se establecieron dos niveles para las relaciones sociales reportadas: el primero de estos niveles incluyó a aquellas relaciones que presentaron entre dos y cuatro residuales estandarizados ajustados y fueron catalogadas se como conexiones de baja significancia, mientras que aquellas relaciones que obtuvieron más de cuatro residuales estandarizados ajustados se consideraron como conexiones de alta significancia.

Se procesó además la información concerniente al reporte de relaciones externas al grupo de clase, obtenido mediante las preguntas ¿hay alguien en tu grupo que se junte con alumnos de otros grupos, que tú hayas visto? y ¿hay alguien en tu grupo que se junte con chicos que no pertenezcan a esta escuela, que tú hayas visto? En ambas aplicaciones se identificó a los alumnos que obtuvieron puntajes Z mayores a 1.5 en las nominaciones de relaciones con alumnos de otros salones (OS) y relaciones con otros amigos fueran de la escuela (OF).

Una vez procesados todos los datos se procedió a realizar la representación gráfica de los mismo, es decir, se realizaron los mapas sociocognitivos compuestos agregando la identificación de agresión entre pares (ver Anexo C).

Realizado el mapa de cada grupo, se procesaron los datos para identificar si se presentaban diferencias significativas en la cantidad de conexiones sociales obtenidas entre los alumnos de las diferentes categorías de agresión. Para el análisis realizado con los datos de la primera evaluación se decidió omitir los datos del participante identificado como agresor/víctima bully pues su inclusión impediría aplicar varios de los estadísticos.

De esta manera, en la primera aplicación se contó con un total de 81 casos, los cuales fueron comparados empleando el estadístico ANOVA, tomando como variable independiente el rol del participante y como independiente la cantidad de conexiones. Los resultados indicaron diferencias significativas entre los grupos,  $F(5,75)=3.79, p<0.05$ , por lo que se decidió llevar a cabo un análisis *post hoc* de Bonferroni, el cual mostró que las diferencias se presentan en la cantidad de conexiones sociales de quienes fueron clasificados como víctimas no focalizadas y quienes fueron reportados como observadores. En la Figura 20 se presenta el promedio de conexiones sociales obtenido en cada una de las categorías.

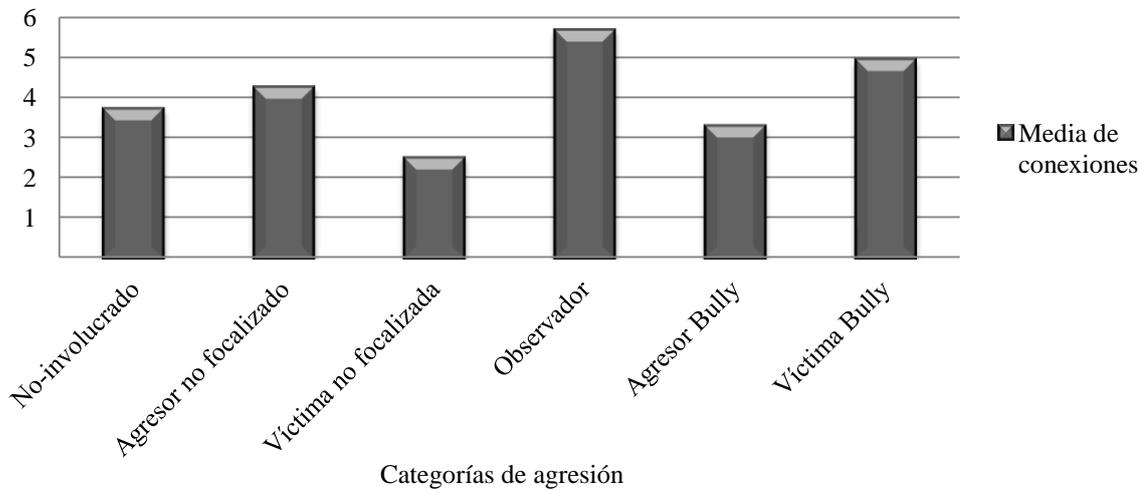


Figura 20. Promedio de conexiones sociales reportadas para cada categoría de agresión en la primera aplicación.

En la figura puede apreciarse que quienes son reportados con el rol de víctima no focalizada son quienes presentaron una menor cantidad de conexiones sociales, mientras quienes fueron reportados como observadores presentaron una mayor cantidad.

Se realizó un análisis factorial que incluyó las variables género (2) y rol de los participantes (6) a fin de identificar si la interacción de dichas variables mostraba un efecto asociado a la cantidad de conexiones reportadas en cada categoría de agresión, las diferencias fueron significativas solo al considerar ambas variables ( $p < 0.001$ ). El análisis *post hoc* mostró que solo existen diferencias en las mujeres con el rol de observador con respecto a las víctimas no focalizadas de ambos géneros, siendo las mujeres observadoras las que presentan un mayor número de conexiones (ver Figura 21).

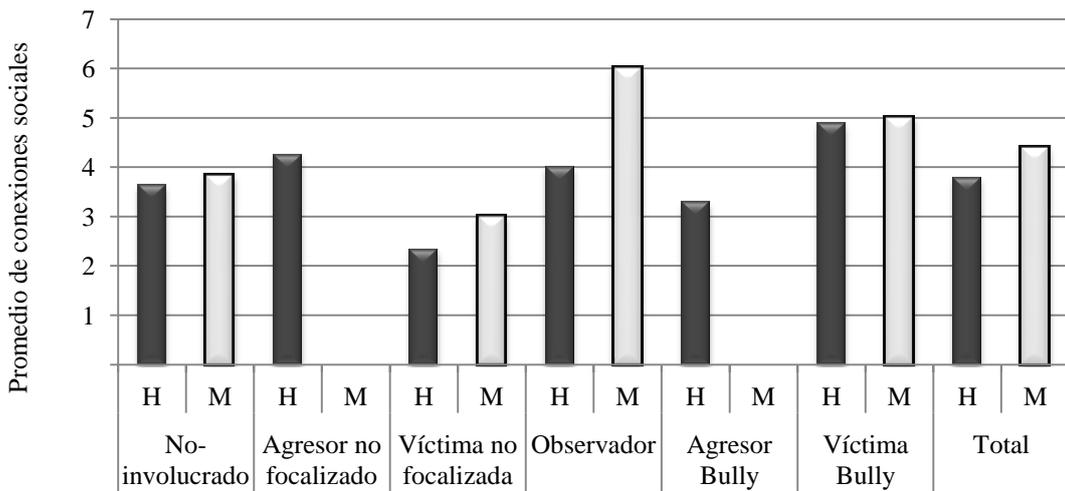


Figura 21. Promedio de conexiones sociales reportadas para cada participante por género en la primera aplicación de los MSCC.  
Nota: H = Hombre, M = Mujer

En la segunda aplicación se realizaron los mismos análisis a los 70 casos, con el fin de permitir una comparación completa. En la aplicación del ANOVA para muestras independientes realizado para comparar la cantidad de conexiones entre participantes de diferentes categorías de agresión se identificaron diferencias significativas,  $F(5,64)=3.68, p<0.01$ , una prueba *post hoc* de Bonferroni mostró que las diferencias se presentan solo al comparar la cantidad de conexiones de observadores y víctimas bully, siendo los segundos lo que presentan la menor cantidad de conexiones (ver figura 22). La cantidad de conexiones de los alumnos identificados como observadores difiere también de aquellos clasificados como no-relacionados y de aquellos reportados como agresores no focalizados, aunque dicha diferencia no fue estadísticamente significativa, pues la probabilidad de error fue de .059 y .066, respectivamente.

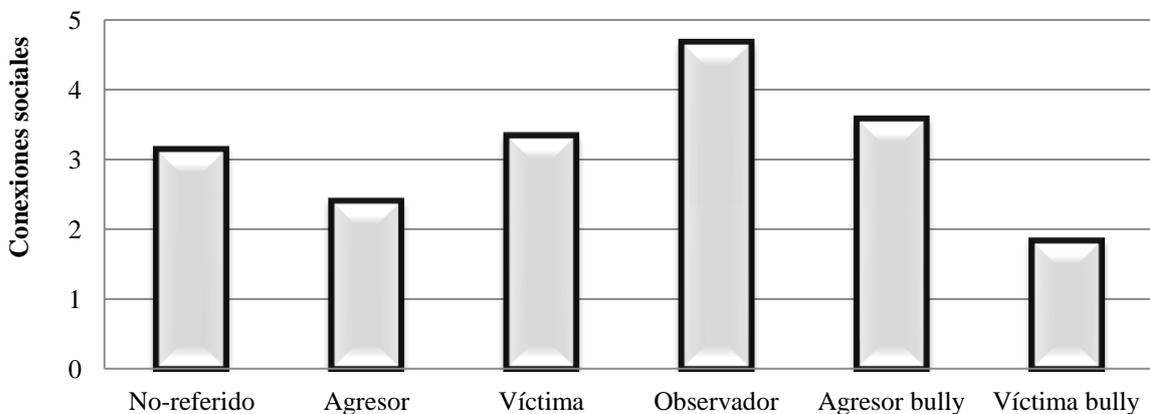


Figura 22. Promedio de conexiones sociales de cada uno de los roles resultantes de la información de los MSCC de la segunda aplicación.

Con el fin de identificar diferencias en la cantidad de conexiones considerando las variables género (2) x categoría de agresión (6) se decidió realizar un análisis factorial para lo cual se identificó a aquellos grupos factoriales que contaran con menos de dos casos al combinar dichas variables, tales casos fueron un hombre identificado como observador, un mujer clasificada como agresor no focalizado y dos más clasificadas como víctimas de agresión tipo bullying, dichos casos fueron omitidos del análisis, por lo que este se llevó a cabo solo con 66 casos.

Los resultados mostraron que se presentan diferencias significativas en la cantidad de conexiones de los hombres no-referidos en situaciones de agresión y aquellos referidos en la categoría de víctima no focalizada y las mujeres con el rol de observador, siendo estas últimas las que presentan más conexiones sociales que los dos primeros. Además de ello no se presentan diferencias significativas, el promedio de conexiones sociales obtenido en cada uno de los grupos factoriales analizados se presentan en la Figura 23.

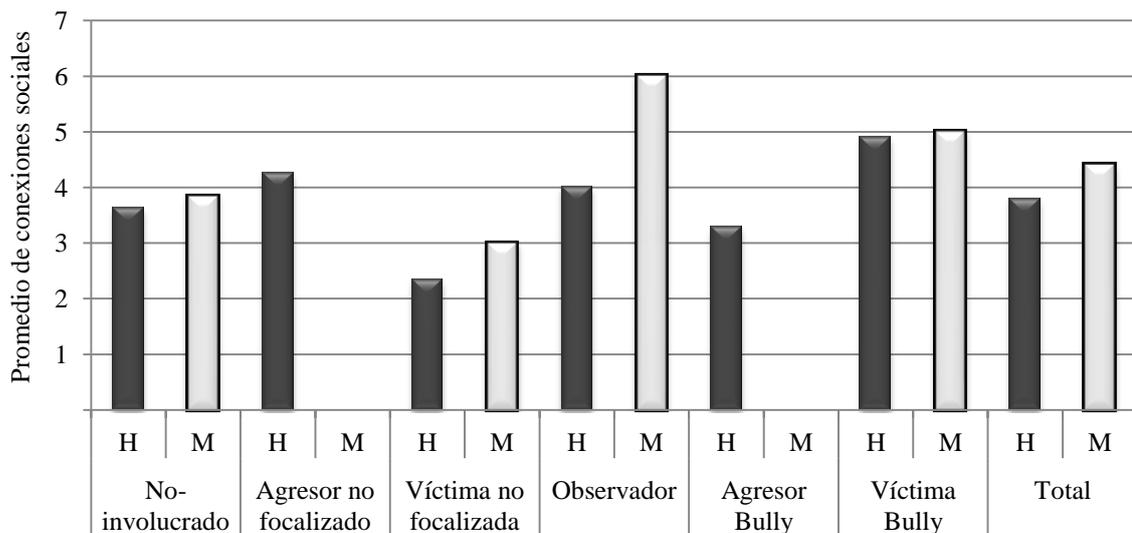


Figura 23. Promedio de conexiones sociales reportadas para cada participante por género en la segunda aplicación de los MSCC.

Nota: H = Hombre, M = Mujer

Considerando los datos obtenidos de las dos aplicaciones, existen al menos dos coincidencias importantes. Primero, los alumnos referidos como observadores presentan más conexiones sociales que aquellos reportados como víctimas de agresión no focalizada, siendo las mujeres las que más son reportadas como observadores de agresión. Segundo, en el caso de agresores y víctimas de bullying parecen no se presentan diferencias significativas en la cantidad de conexiones, incluso es posible

afirmar que estos se juntan entre sí, al menos en algunos casos. De esta manera, en la muestra evaluada el involucramiento en agresión no se asocia a la cantidad de conexiones sociales que establecen los pares, con excepción de las víctimas de agresión no focalizada, así independientemente de si se es víctima de bullying, se emite agresión, se observa la agresión o se mantiene al margen no difiere la cantidad de conexiones sociales que los alumnos establecen.

Se decidió realizar un análisis de correlación entre la cantidad de conexiones sociales obtenidas en la primera y segunda aplicación de los MSCC, controlando el efecto de la variable género, a fin de identificar si los participantes modificaron significativamente las conexiones sociales en ambas aplicaciones, para ello, se consideró a los 63 participantes que fueron evaluados en las dos ocasiones. Los resultados muestran una correlación positiva entre la cantidad de conexiones sociales de los participantes,  $r = .265, p < 0.05$ .

Para evaluar si la relación entre la cantidad de conexiones reportadas en una segunda ocasión se asoció a los puntajes obtenidos en una primera aplicación, se aplicó un análisis de regresión lineal, tomando como variable independiente la cantidad de conexiones en la primera aplicación y como variable dependiente el total de conexiones reportados en la segunda aplicación. La relación entre las variables fue significativa,  $r^2 = 0.543, p < 0.014$ , con una pendiente de .737.

En cuanto a la red extensa, se comparó la obtención de nominaciones de amigos en otros salones (OS) y fuera de la escuela (OF), así mismo se analizó la cantidad de menciones obtenidas como mejor amigo de otros compañeros. Dado que las categorías OS y OF son de carácter nominal se decidió realizar las comparaciones considerando el total de nominaciones que tuvo cada alumno en dichas variables. Contando con todas las variables de red extensa a nivel de razón, se aplicó un ANOVA múltiple para identificar si dichas variables se presentaban de manera diferentes en las diferentes categorías de agresión. En el caso de la primera aplicación se consideró necesario excluir al alumno catalogado como Agresor/víctima bully a fin de poder realizar comparaciones estadísticas inter-grupo.

En el caso de la nominación de *relaciones sociales con compañeros de otros grupos de clase*, los alumnos identificados como agresor bully son más reportados con amigos de otros grupos que los observadores en tanto en la primera como en la segunda aplicación, con probabilidad de error de 0.05 y 0.001, respectivamente. No se presentó

ninguna otra diferencia significativa (Figura 24). Sin embargo, en la segunda aplicación se observan diferencia, aunque no significativas, con respecto a los alumnos víctima ( $p=0.53$ ) y no-reportados en situaciones de agresión ( $p=0.074$ ).

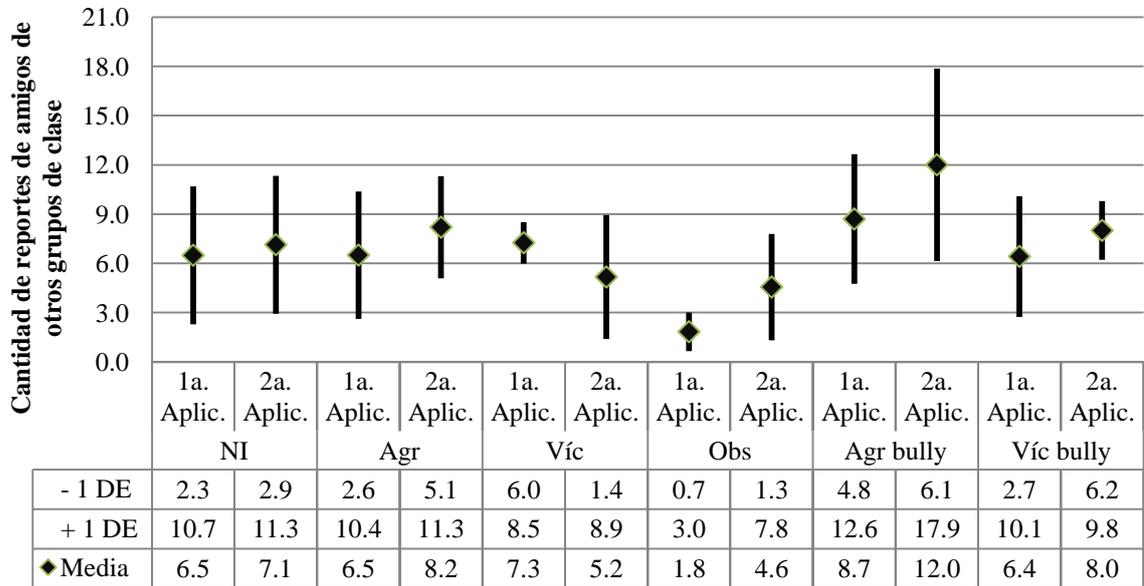


Figura 24. Promedio  $\pm$  una desviación estándar (DE) de la cantidad de ocasiones en que los alumnos de las diferentes categorías de agresión fueron reportados con amigos de otros grupos de clase.

Se aplicó una ANOVA para medidas repetidas, para las en la que se incluyó la variable género para medición inter-sujetos, que mostró que en ambas aplicaciones los hombres son reportados con una mayor cantidad de nominaciones de amistad con alumnos de otros grupos, siendo significativamente mayor la cantidad de nominaciones obtenidas en el corte dos ( $p<0.05$ ), mientras que las mujeres no presentan diferencias significativas en la cantidad de nominaciones obtenidas en ambas aplicaciones.

Por otro lado, en la primera aplicación el reporte de *relaciones con amigos que no pertenezcan a la escuela* fue mayor para los alumnos reportados como agresores no focalizados al compararlos con los alumnos de las categorías no-referidos, víctimas, observadores y víctimas ( $p<.001$ ), incluso se mostró una diferencia no significativa pero importante con respecto a la cantidad de nominaciones de amigos de otros grupos obtenidas por los agresores bully, con una probabilidad de error de 0.069. Para la segunda aplicación la diferencia entre los agresores bully y los observadores ( $p<0.05$ ), además de presentarse diferencias no significativas entre el agresor bully y los alumnos no-reportados en situaciones de agresión ( $p=0.67$ ). La Figura 25 expone el rango de las

nominationes de cada categoría de agresión considerando el valor de la media y su variación con más/menos una desviación típica.

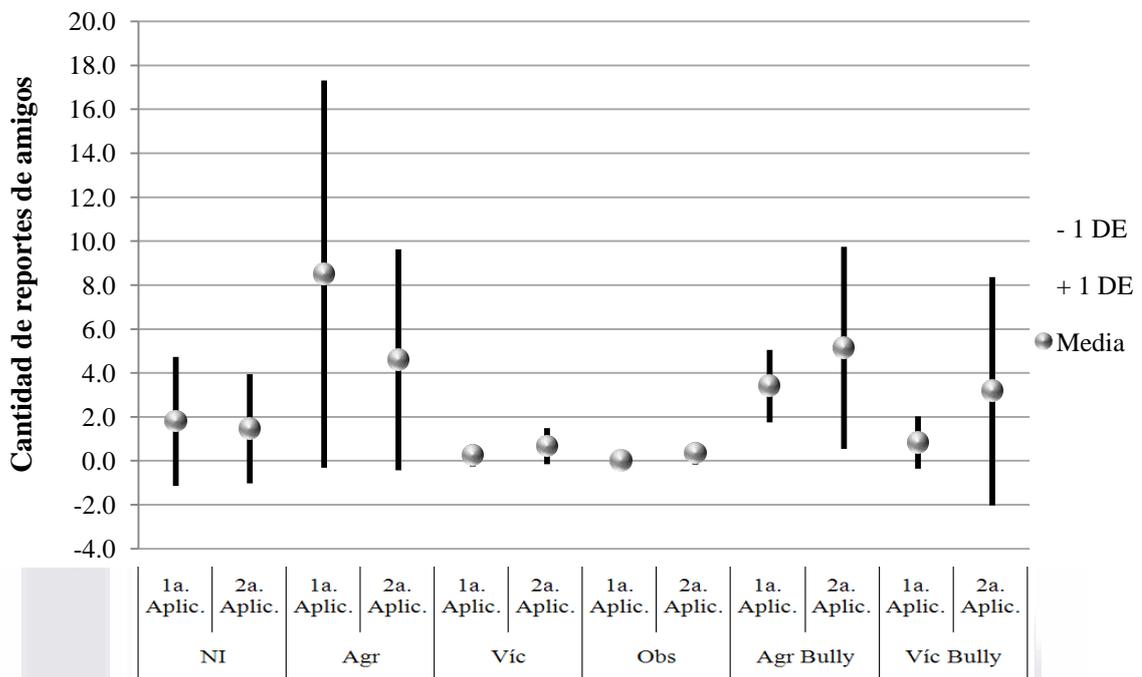


Figura 25. Promedio  $\pm$  una desviación estándar (DE) de la cantidad de ocasiones en que los alumnos de las diferentes categorías de agresión fueron reportados con amigos ajenos a la escuela a la que pertenecen dos evaluaciones.

La aplicación de la prueba ANOVA para medidas repetidas mostró que no se presentaron diferencias significativas en la cantidad de nominaciones obtenidas ( $p > 0.05$ ), al realizar el análisis considerando el género de los participantes se encontró que en ambos cortes los hombres obtienen significativamente más nominaciones de OF que las mujeres.

Finalmente en la categoría de mejor amigo (MA) los alumnos identificados como observadores obtienen más nominaciones que aquellos en la categoría no-referidos ( $p < 0.001$ ) y víctima bully ( $p < 0.05$ ) en ambas aplicaciones (Figura 26), además en la primera aplicación se identificaron diferencias significativas al comparar la cantidad de nominaciones de MA recibidas para alumnos clasificados como observadores y víctimas no focalizadas, con una probabilidad de error menor a 0.05, también se presentan diferencias no significativas pero muy cercanas a serlo entre los observadores y los agresores bully ( $p = 0.056$ ).

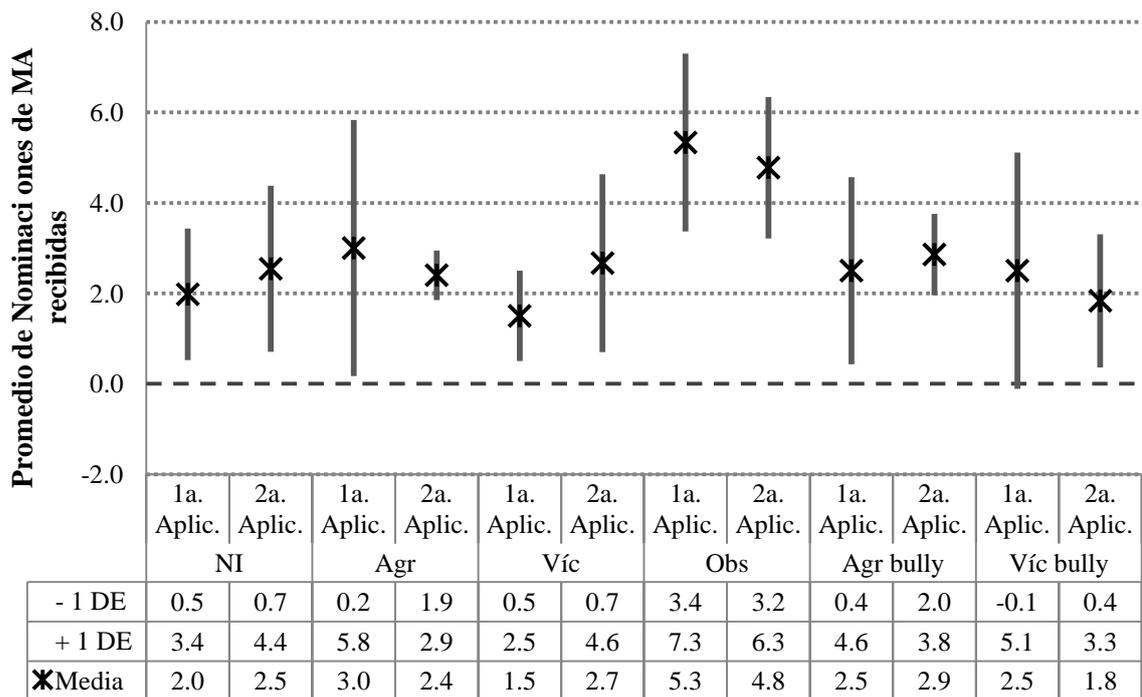


Figura 26. Promedio  $\pm$  una desviación estándar de la cantidad de ocasiones en que los compañeros reportaron como mejor amigo a los alumnos de las diferentes categorías de

Se aplicó una ANOVA para medidas repetidas que mostró que la cantidad de nominaciones obtenidas no varía significativamente en las dos aplicaciones, por lo que se decidió realizar nuevamente el análisis considerando la variable género para poder comparar la cantidad de nominaciones obtenidas entre los participantes en ambas aplicaciones, como resultado se identificó que solo la intersección de las dos variables (género y momento de la aplicación) mostró diferencias significativas, las cuales se presentaban al comparar la cantidad de nominaciones obtenidas por los participantes de género masculino de la primera evaluación con los puntajes obtenidos por hombres y mujeres en la segunda evaluación ( $p < 0.001$ ).

De esta manera los resultados sugieren que los alumnos reportan los datos de manera discriminada, lo que supone su sensibilidad a las interacciones sociales ocurridas entre sus compañeros. Las diferencias se presentan principalmente entre hombres y mujeres, siendo los primeros quienes más son reportados en situaciones de agresión, sobre todo en el rol de agresor bully. Los datos muestran que no todos los alumnos reportados como agresores y víctimas cubren con los criterios para ser considerados bullying, y hay quienes pocas nominaciones tanto como emisiones,

receptores u observadores, lo que hace suponer que se mantienen “al margen” durante las situaciones de agresión.

Los datos presentados reflejan el consenso grupal de las interacciones sociales y de agresión entre alumnos, tratando de que estas últimas remitan a situaciones de agresión tipo bullying. Este tipo de interacciones fue evaluado considerando la percepción individual de los alumnos, mediante el empleo del instrumento de auto-reporte CEVEO, cuyos resultados serán expuestos en el siguiente apartado.

### **6. 3. Ubicación de roles en bullying y conductas obtenida a través del auto-reporte (CEVEO)**

La aplicación del auto-reporte permitió identificar la percepción de conductas de agresión escolar ocurrida entre pares desde tres posturas del alumno: como observador, como receptor y como emisor de la conducta agresiva. Las opciones de respuestas del instrumento son presentadas con cuatro niveles de ocurrencia que van desde nula (opción de respuesta Nunca) hasta frecuencia elevadas (opción de respuesta Muchas veces).

Para identificar la incidencia de agresión se tomaron en cuenta solo las opciones de respuesta que implicaban ocurrencia, estos son las opciones *a veces*, *a menudo* y *muchas veces*. Considerando que las últimas dos opciones de respuesta implican una frecuencia elevada de la observación, recepción u emisión de agresión los datos de ambas respuestas se agruparon para identificar a los alumnos con reportes de incidencia elevadas. De esta manera, se establecieron dos rubros para procesar el reporte de los alumnos en cada una de las tres escalas del CEVEO; el primero corresponde al reporte de frecuencias bajas (opción de respuesta *a veces*), mientras que el segundo incluirá la sumatoria del reporte de las opciones de respuestas *a menudo* y *muchas veces*. Este segundo rubro es el que daría cuenta de la posible incidencia de *bullying*, dada la importancia de la repetición de la conducta de agresión como criterio para su identificación.

Aunque el instrumento fue aplicado a toda la muestra, fue necesario excluir los datos proporcionados por dos alumnos, quienes no contestaron toda una escala, por lo que los datos presentados representan solo al 97.56% de la muestra (n=80). Cabe aclarar

que 48 participantes omitieron la respuesta de un ítem del instrumento, sin embargo fueron incluidos en el análisis por no considerar que dicha omisión pudiese tener efectos en los resultados, dado que las escalas de observador y agresor están compuestas con 20 ítems y la escala de víctima de 19, y un la emisión en un ítem solo variaría los puntajes en un rango de 15 a 76 puntos mientras que el rango de las escalas se encuentra entre 19 y 80, considerando en ambos casos los puntajes extremos en las respuestas.

Los porcentajes de alumnos que reportan observar, recibir o emitir conductas de agresión se presentan a continuación, en las Figuras 27, 28 y 29, respectivamente.

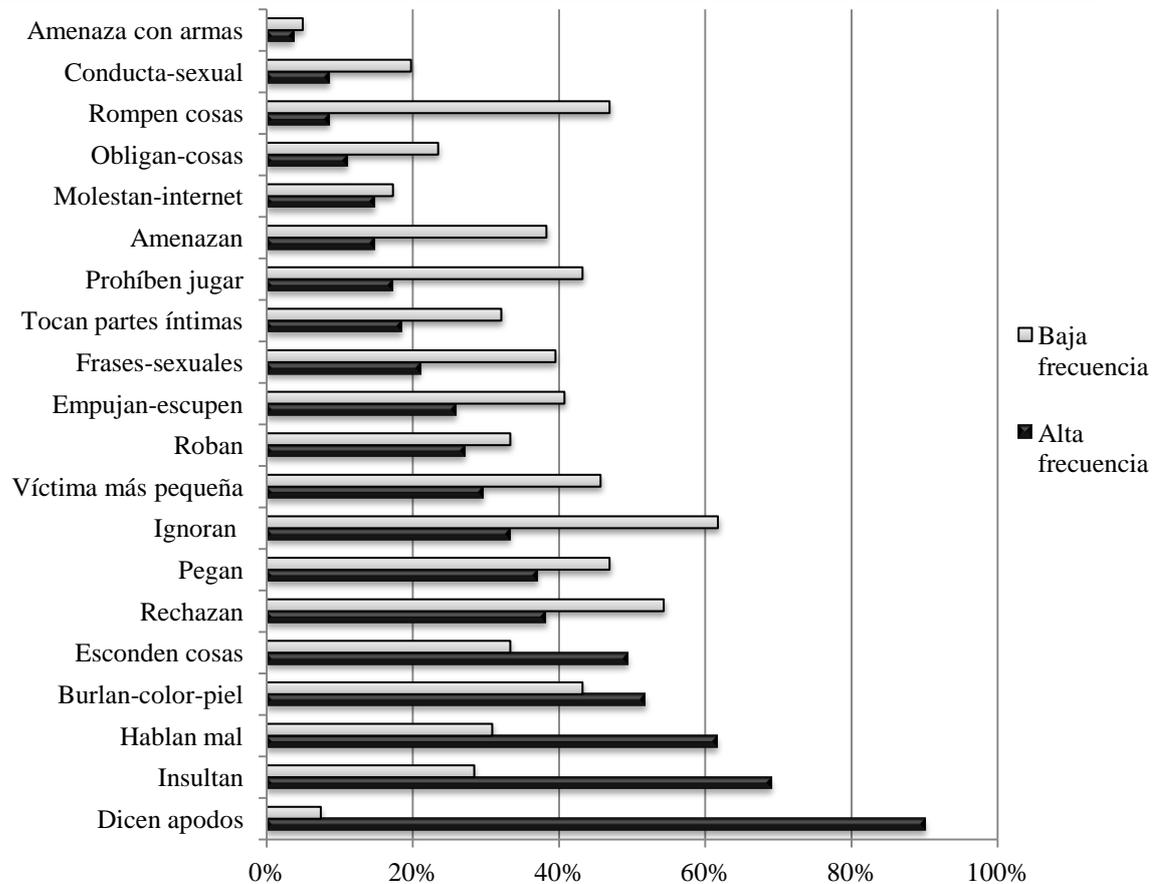


Figura 27. Porcentajes con que es reportada la observación de diferentes formas de agresión en la escuela.

De los datos presentados en la Figura 27, destaca que conducta de agresión que menos es observada es *realizar amenazas con armas* (4%), aun cuando el ítem indica que se incluyen el empleo de palos o navajas. Otras de las conductas de agresión poco observadas con alta frecuencia fueron *obligar a conductas o situaciones de carácter sexual por medio de amenazas* (conducta-sexual) y *romper las cosas de otros compañeros* (rompe cosas).

Por otro lado, las conductas de agresión más frecuentemente observadas son de tipo verbal; *decir apodos* (90%), *insultar* (69%) y *hablar mal de otros a sus espaldas* (62%). Mientras que las conductas observadas que ocurren con baja frecuencia son principalmente de carácter relacional (*ignorar, rechazar y prohibir jugar*), así como de orden físico (*pegan*) o material (*roban*).

En estos resultados destaca que el observar las conductas de *amenazar con armas, obligar a conductas o situaciones de carácter sexual, molestar a través de mensajes en internet y obligar con amenazas a hacer cosas que no quieren* se reporta por menos del 35% de los alumnos.

En cuanto a la escala Víctima en la escuela, como puede apreciarse en la Figura 28, coincide que la agresión recibida con mayor frecuencia es la verbal, en sus modalidades de *decir apodos* (40%), *hablar mal de la víctima a sus espaldas* (21%) y *recibir insultos* (21%), además, se reporta el *robo de objetos* con un porcentaje elevado (20%). Cabe resaltar que el *recibir amenazas con armas* no se reporta con alta frecuencia (A menudo y Muchas veces) lo que coincide con el que esta conducta sea poco observada.

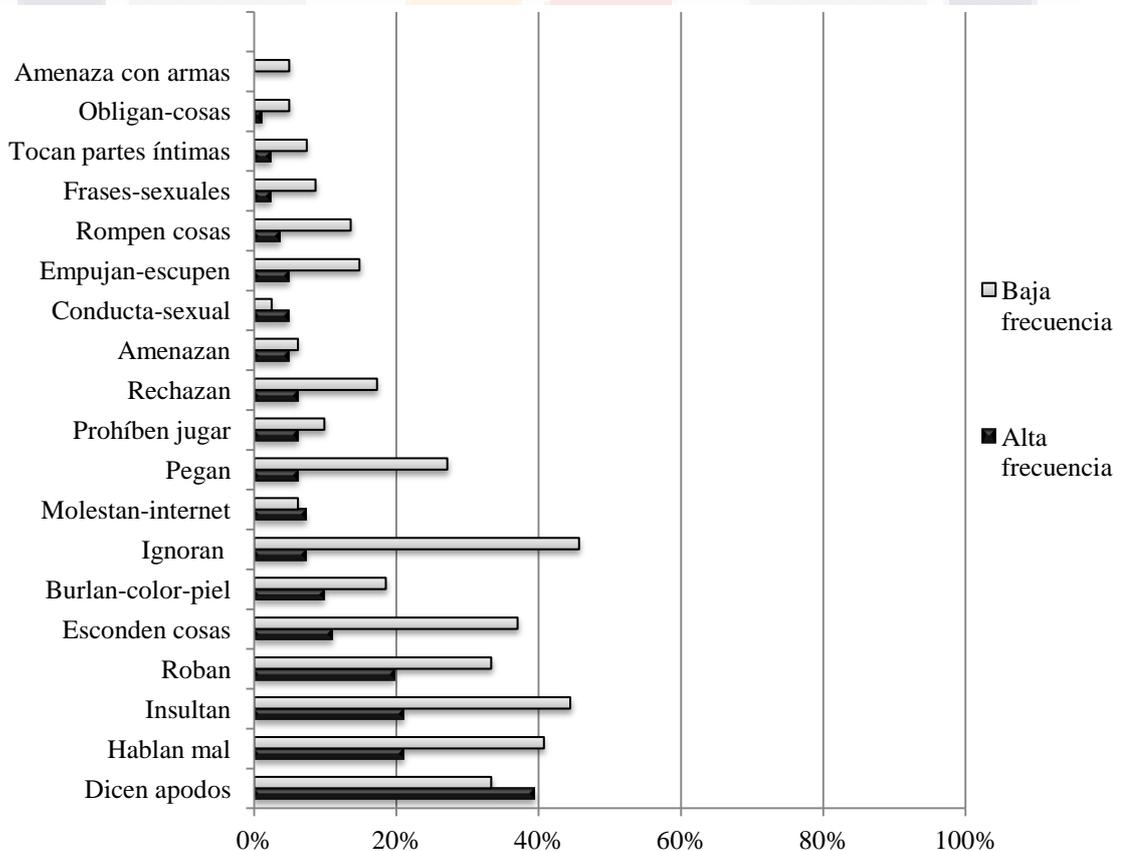


Figura 28. Porcentaje de cada una de las conductas de agresión que los participantes reportan recibir en la escuela.

En cuanto a la ocurrencia de conductas de agresión recibidas con baja frecuencia, estas son principalmente de tipo verbal (ignorar, insultar y hablar mal de ellos a sus espaldas), seguidas de daños o hurto de pertenencias (les roban o esconden cosas).

Uno de los resultados más sobresalientes en este rubro es el bajo reporte de agresión extrema, es decir, solo una muy pequeña parte de los participantes refiere recibir transgresiones mayores a su persona, como lo es el *ser amenazado con armas*, *ser abiertamente excluido de actividades del grupo* y el *ser involucrado en actos o situaciones de carácter sexual en contra de sus deseos*.

Si bien los reportes de agresión observada y recibida concuerdan bastante, es importante señalar que los porcentajes son menores en el reporte de agresión recibida. En el caso de la emisión de conductas de agresión, éstas son reportadas drásticamente muy por debajo de lo esperado, dados los datos anteriores, como puede observarse en la Figura 29, donde se presentan los porcentajes en que fueron reportados cada uno de los ítems abordados para los factores del agresor en la escuela.

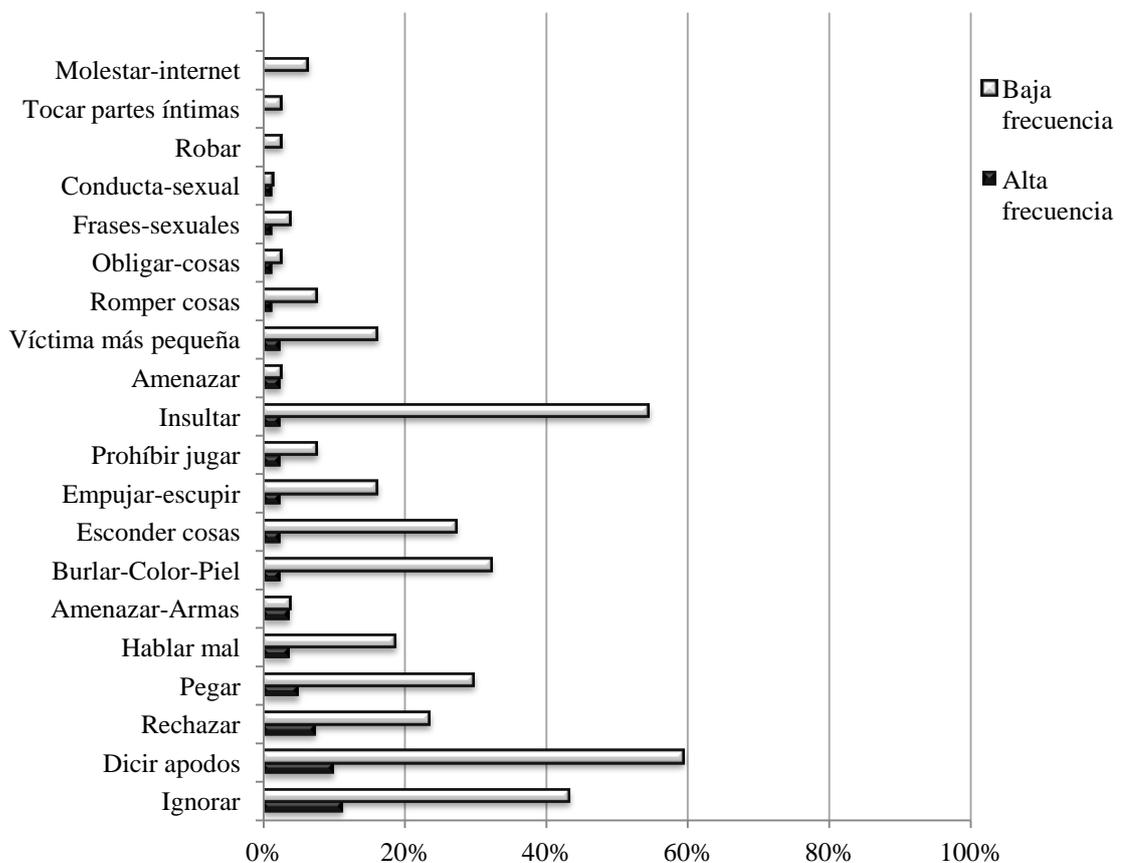


Figura 29. Porcentaje de participantes que reportan emplear conductas de agresión con mucha frecuencia en la escuela.

En el caso de datos de agresión, el *ignorar* se muestra como la principal estrategia de agresión empleada con alta frecuencia (11%), seguida por *decir apodos* (10%) y *rechazar* (7%). Cabe mencionar que estas conductas son reportadas por una proporción muy pequeña de la muestra, pues ninguna conducta llega a ser reportada por más de 9 participantes. Además de ello, resalta el que no se reporte con alta frecuencia el uso de la *agresión a través de mensajes en internet, tocar partes íntimas o robar objetos*.

*Decir apodos, insultar e ignorar* son las conductas de agresión que más se reportan con baja frecuencia de uso, seguidas de *burlarse del color de piel de otro compañero, pegar y esconderle cosas a otro*. Aunado a lo anterior, se identifica una gran cantidad de conductas cuya emisión se reporta casi nula, principalmente aquellas de carácter sexual y las que implican amenazas.

Dadas las diferencias encontradas en los reportes de los individuos, se decidió realizar un análisis factorial y posteriormente un análisis de *cluster*, sin embargo los resultados de los *cluster* no mostraron agrupaciones claras al incluir a toda la muestra, por lo que se decidió realizar nuevamente ambos análisis diferenciando hombres (n=50) y mujeres (n=30), dado que la evidencia empírica sugiere que las conductas de agresión que emiten o reciben hombres y mujeres son diferentes.

Así, para cada una de las escalas se identificaron diferentes grupos de factores por género. La principal diferencia fue respecto al empleo de las conductas de agresión que implican el contacto con partes íntimas o situaciones sexuales y el uso de agresión relacional; los primeros se reportaron más en hombres, mientras que los segundos se asociaron más a agresión en las mujeres. A continuación, se describen los factores encontrados en hombres para cada una de las escalas, y posteriormente se presentarán los factores encontrados para las mujeres.

En lo que corresponde a la escala **Agresor en la escuela**, en varones se encontraron tres factores que explican 56.81% de la varianza.

🌀 Factor 1: Agresión moderada. Implica el insultar a los compañeros<sup>7</sup>, burlarse de su características físicas o de vestimenta, empujarlos, escupirles o pellizcarles, esconder sus cosas, además de asociarse con la agresión a compañeros de menor estatura o grado escolar.

---

<sup>7</sup> Aunque la descripción de los factores puede entenderse solo respecto al género masculino, la redacción se emplea en forma global, es decir, incluyendo tanto a hombres como mujeres.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

☞ Factor 2: Agresión relacional. Se encuentra conformado por los ítems: les rechazo, les prohíbo jugar o participar en actividades, les digo apodos y hablo mal de ellos/ellas a sus espaldas.

☞ Factor 3: Agresión extrema. Implica agresiones físicas, como pegar y tocar partes íntimas; actos de coacción y miedo tales como amenazarlos, obligarles a hacer cosas que no quieren amenazarles con armas, intimidarlos con frases e insultos de carácter sexual y enviándoles mensajes por internet para molestarlos; y daño o robo de propiedad.

Los tres factores de la escala **Víctima en la escuela** explican el 56.41% de la varianza, conformándose de la siguiente manera:

☞ Factor 1: Victimización leve. Comprende a las víctimas que son insultados, son llamados con sobrenombres, reciben amenazas, le esconden sus cosas y se burlan de su aspecto y características físicas.

☞ Factor 2: Victimización moderada y exclusión. Incluye el ser ignorado, rechazado, el que se prohíba participar en actividades, recibir críticas a sus espaldas (agresión indirecta). Además de ello, recibe golpes y daño a propiedad, así como intimidación con frases de carácter sexual (agresión directa).

☞ Factor 3. Victimización extrema. Incluye la recepción de agresión en sus formas más severas, tales como recibir mensajes desagradable por internet, que le roben, le empujen, le obliguen a hacer cosas que no quiere, le toquen sus partes íntimas, le amenacen con armas o le obliguen a llevar a cabo conductas de carácter sexual contra su voluntad.

En el caso de la escala **Observador de agresión**, los factores quedaron conformados como se muestra a continuación.

☞ Factor 1. Observador de agresión leve. Este factor incluye la observación de situaciones en las cuales un compañero es ignorado, insultado o empujado por otro u otros, también incluye el reporte de observación de situaciones en las que se burlan de características físicas de otro o le esconden las cosas a algún compañero. Cabe mencionar que el reporte de este tipo de agresión se asocia con reportar que la víctima es una persona de menor estatura o grado académico que el agresor.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

☞ Factor 2. Observador de agresión moderada. Incluye observar la exclusión de un compañero en actividades, que le rechacen, le digan apodos, hablen mal de él a sus espaldas, le peguen o le intimiden con frases de carácter sexual.

☞ Factor 3. Observador de agresión extrema. En este factor se agrupa el observar daño a propiedad y robo, amenazas con o sin armas, uso de frases de contenido sexual molestas para la víctima, envío de mensajes por internet para molestar, el obligar a la víctima a hacer cosas que no quiere e, incluso, exponerlo a situaciones de carácter sexual en contra de sus deseos.

En el caso del género femenino, la escala **Agresor en la escuela** los factores obtenidos explican el 54.29% de la varianza, agrupándose de la siguiente manera:

☞ Factor 1: Agresión media y relacional. Incluye rechazar a otros, prohibirles participar en actividades, insultarles, decirles sobrenombres, romper sus cosas, amenazarles y hablar mal de ellos a sus espaldas.

☞ Factor 2: Agresión extrema. Comprende el obligar a otro u otros compañeros a hacer cosas que no quieren (incluso de carácter sexual), amenazarles con armas, burlarse de características físicas o condición, intimidarlos, esconderles sus cosas o robarlas, tocarles partes íntimas sin su consentimiento, empujarles y enviándoles mensajes por internet para molestarlos. Además estas conductas se asocian con que la víctima sea de menor estatura o grado académico que el agresor.

La escala **Víctima en la escuela** se encuentra conformada por tres factores que cubren el 50.07% de la varianza explicada.

☞ Factor 1. Victimización moderada. Incluye el recibir insultos, apodos y burlas, que le critiquen sin que él/ella lo sepa (a sus espaldas), le roben, empujen y envíen mensajes desagradables por internet.

☞ Factor 2. Victimización grave. En este factor se agrupan el recibir amenazas con o sin armas, ser obligado a hacer cosas que no se desea realizar, y el que les escondan objetos personales.

☞ Factor 3. Victimización social y extrema. Este factor comprende el ser ignorado, intimidado y excluido de participar en actividades, ser agredido físicamente, sufrir daño a propiedad, que le toquen sus partes íntimas sin su consentimiento y le obliguen a llevar a cabo conductas de carácter sexual que no desea realizar.

Finalmente, en las mujeres la escala **Observador de agresión** abarca 59.21% de la varianza explicada, y se encuentra dividida en tres factores.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- ⊗ Factor 1: Observador de agresión leve. En este factor se incluye el reportar haber observado cuando a un compañero le ignoran, le insultan, le esconden sus cosas, le empujan o se burlan de él (por su color de piel, partes de su cuerpo, su nombre, de la ropa que usan o de sus cosas), siendo el agresor mayor que la víctima, ya será en estatura, grado académico o edad.
  - ⊗ Factor 2: Observador de agresión moderada. Incluye el observar situaciones en las cuales a un compañero se le rechaza, prohíbe participar en actividades, se le dicen apodos, se hablan mal de él/ella a sus espaldas, le pegan, intimidan con frases de índole sexual, rompen y roban sus cosas.
  - ⊗ Factor 3: Observador de agresión extrema. Se conforma por la observación de situaciones donde uno o varios compañeros amenazan a otro, lo obliga a hacer cosas que no quieren, le molestan tocándole partes íntimas, le envían mensajes desagradables por internet y le obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual.

Contando con la delimitación de los factores se realizó un análisis de conglomerados empleando el procedimiento de K-medias, con el fin de delimitar los puntajes que permitieran realizar la clasificación de los adolescentes como agresores, víctimas y observadores. Los análisis se realizaron en particular por grupo y género, iniciando en 5 factores y disminuyendo hasta encontrar la mejor agrupación, entendiendo esto último como la distribución que presentara diferencias significativas más claras entre los clusters obtenidos que permitieran identificar con claridad el rol de los alumnos. Para la asignación de los roles a cada cluster se emplearon cuatro reglas de decisión:

- 1) Si en el cluster se presentaban diferencias significativas ( $p < 0.05$ ) en dos o más factores en solo una de las subescalas del instrumento se asignaba ese rol al cluster.
- 2) En caso de que un cluster tuviese los valores más altos en Agresor y/o Victimización y la escala Observador de agresión, se daría primacía a los roles de agresor y víctima.
- 3) Si no se presentaban diferencias significativas en las escalas de Agresor y Víctima se procedía a evaluar las diferencias en la escala Observador de la agresión, se asignaban dicho rol al grupo que presentara los puntajes significativamente más altos.

- 4) En caso de que todas las escalas de un cluster presentaran puntajes bajos y sin diferencias significativas entre sí, los alumnos fueron catalogados como No-involucrados. En las siguientes tablas se presentan los puntajes de los clusters obtenidos para los participantes de género masculino (Tabla 6) y femenino (Tabla 7) en cada uno de los tres grupos de clase.

Tabla 6. Puntajes en los conglomerados obtenidos para los participantes de género masculino por grupo de clase y factor

Escala	Factor	Clusters							
		Grupo A			Grupo B		Grupo C		
		NI	Agr.	Obs.	Víc.	Obs.	Obs	Víc.	Agr.
<b>Observador</b>	Agresión extrema	9	8	13**	27*	13	12	15	20**
	Agresión media	9	16	16**	21**	16+	15+	21**	18*
	Agresión leve	11	13	15*	21**	16+	14+	22**	15
<b>Víctima</b>	Agresión extrema	7	7	8	18**	8	9	11	10
	Agresión media	7	7	8	21**	9	9	15**	10
	Agresión leve	6	8	8	16*	9	9	14*	9
<b>Agresor</b>	Agresión extrema	10	20**	10	12	11	11	11	14*
	Agresión media	4	6*	6*	6	6	6	5	7
	Agresión leve	5	7*	5	9**	6	5	4	7*
Total de casos		9	1	6	3	17	10	2	2

Nota: Se señalan en gris los puntajes considerados para la designación de los roles, de acuerdo a los criterios establecidos

\* $p < 0.05$  con respecto a los puntajes de los otros clusters del mismo grupo (A, B o C)

\*\* $p < .005$  con respecto a los puntajes de los otros clusters del mismo grupo (A, B o C)

+ $p < 0.05$  con respecto a los puntajes de los factores de otras escalas de mismo cluster (Observador, Víctima o Agresor)

NI = No involucrado, Agr. = Agresor, Víc. = Víctima, Obs = Observador

De esta manera, se obtiene un total de 3 Agresores, 5 víctimas, 33 observadores y 9 reportes de participantes no-involucrados del género masculino, dichos datos son consistentes con las figuras previas, que mostraron mayores porcentajes de agresiones observadas que recibidas o emitidas. De esta distribución, resalta la ausencia de alumnos que reporten significativamente el empleo de agresión en el grupo B, sobre todo por el hecho de que es el grupo donde los alumnos más se reportan víctimas con un 25% de los alumnos del grupo de clase, contra un 14% y 17% de los grupos A y C, respectivamente.

Tabla 7. Puntajes en los conglomerados obtenidos para los participantes de género femenino por grupo de clase y factor

Escala	Factor	Clusters					
		Grupo A		Grupo B		Grupo C	
		Víctima	No-involucrado	Observador	Víctima	Observador	Víctima
<b>Observador</b>	Agresión extrema	18**	12	15+	19*	14+	17.5
	Agresión media	22**	13.5	16+	22**	18+	26*
	Agresión leve	8**	7	7.25	9	8	14*
<b>Víctima</b>	Agresión extrema	17**	8.875	7.75	15**	10.75	20**
	Agresión media	5**	4	4	4.5	4.88	7**
	Agresión leve	13**	8.625	8.25	10*	9.12	18**
<b>Agresor</b>	Agresión extrema	12.25	11.25	11	13*	11.88	12.5
	Agresión media y relacional	9.75	8.875	10.5	10.75	11.88	10.5
<b>Total de casos</b>		<b>4</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>2</b>

Nota: Se señalan en gris los puntajes considerados para la designación de los roles, de acuerdo a los criterios establecidos

\* $p < 0.05$  con respecto a los puntajes de los otros clusters del mismo grupo (A, B o C)

\*\* $p < .005$  con respecto a los puntajes de los otros clusters del mismo grupo (A, B o C)

+ $p < 0.05$  con respecto a los puntajes de los factores de otras escalas de mismo cluster (Observador, Víctima o Agresor)

En los datos expuestos en la Tabla 6 puede observarse que en cada grupo de clase las mujeres presentan puntajes que permiten clasificarlas en dos categorías o roles, en el caso del grupo A dichas categorías son *víctima* y *no-involucrado*, mientras que en los grupos B y C se reportan *observadores* y *víctimas*, dando un total de 8 víctimas, 12 observadores y 8 alumnos no-involucradas.

Si consideramos la distribución de los roles omitiendo si estos corresponden a varones o mujeres, en el grupo A los alumnos se perciben de la siguiente manera, un como agresor, cuatro como víctimas, seis observadores y 17 alumnos no-involucrados en bullying (Tabla 7). En el grupo B 7 alumnos se perciben como víctimas de agresión y el resto se reportan como observadores de agresión entre pares (21 casos). En el grupo C dos alumnos se perciben como emisores de agresión, cuatro como víctimas de agresión, 18 como espectadores.

En general, el porcentaje de alumnos que reportan involucrarse en situaciones de agresión en los tres grupos, es decir, el porcentaje de alumnos que emiten o reciben

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

agresión por parte de sus compañeros es del 22.5 %, del cual 3.75% corresponde a agresores.

#### **6. 4. Comparación de los datos obtenidos**

Para cumplir con el objetivo de la presente se aplicaron mapas sociocognitivos compuestos a los cuales se les incluyó el abordaje de situaciones bullying, bajo el supuesto de que si los adolescentes conocen las redes sociales, entonces también conocen las interacciones ocurridas entre los individuos que componen dichas redes.

Además de los mapas, se llevó a cabo la aplicación de observaciones de las interacciones y el uso de un instrumento de auto-reporte, a fin de poder contrastar los datos obtenidos del consenso con las preferencias sociales identificadas mediante la observación de las interacciones naturales y las percepciones individuales del involucramiento en bullying.

Hasta el momento, los datos obtenidos mediante la aplicación de las diferentes estrategias metodológicas se han abordado de forma individual, por lo que en el presente apartado se pretende realizar el abordaje de la comparación de los datos que así lo permitan, con el fin de identificar similitudes y divergencias que permitan dar una mejor explicación al cambio o mantenimiento de la dinámica de agresión evaluada en los tres grupos de clase.

En cuanto a las interacciones ocurridas entre los alumnos, se comparó el promedio de emisiones realizadas por día a otro compañero con la cantidad de menciones que ambos compañeros recibieron al aplicar las entrevistas en la primera y segunda evaluación. Considerando que la nominación de amistad entre dos individuos se gesta de la observación de los intercambios ocurridos entre estos y no de las emisiones aislada de cada uno, para llevar a cabo el análisis de correlación se promedió el total de emisiones de los dos miembros de la diada, es decir, se sumó el total de emisiones de cada miembro de la diada y el resultado se dividió por el total de ocasiones en que ambos habían sido observados, considerando solo las observaciones en que estaban ambos miembros de la diada en al menos 4 ocasiones de registro para cada miembro de la diada. Un total de 1530 diadas cubrieron el criterio referido.

Contando con el promedio de emisiones ocurridas en cada diada, se llevó a cabo un análisis de correlación de Pearson, con el que se encontró una correlación positiva entre el promedio de emisiones sociales realizadas a los compañeros con la cantidad de

reportes que dicha relación recibió en las entrevistas, tanto en la primera,  $r=0.581$ ,  $p<0.001$ , como en la segunda aplicación de los mapas,  $r= 0.576$ ,  $p<0.001$ .

Se realizó un análisis de regresión lineal considerando como variable independiente el promedio de emisiones observadas entre las diadas y como variable dependiente el total de nominaciones de amistad que obtuvo la diada, el resultado indica que la cantidad de nominaciones que obtuvieron las diferentes diadas evaluadas se asocia a la cantidad promedio de emisiones que se presentan en estas, explicando el 33.7% y 33.2% de la varianza en la primera y segunda aplicación de los mapas, respectivamente (Ver Figuras 30 y 31).

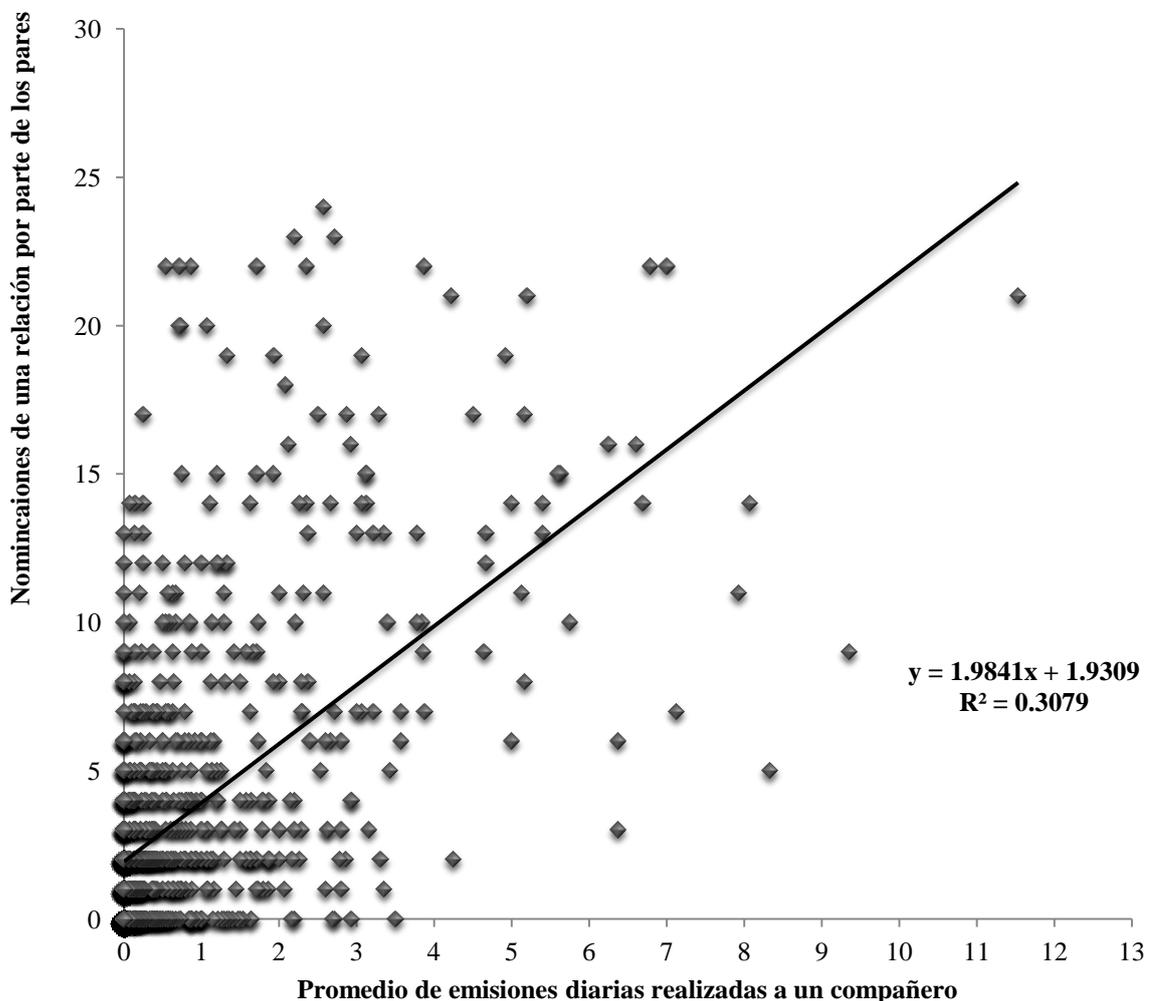


Figura 30. Gráfica de dispersión de la relación entre las nominaciones dadas a una relación en la primera aplicación de los mapas y y el promedio diario de emisiones que los integrantes de la diada realizaron entre sí.

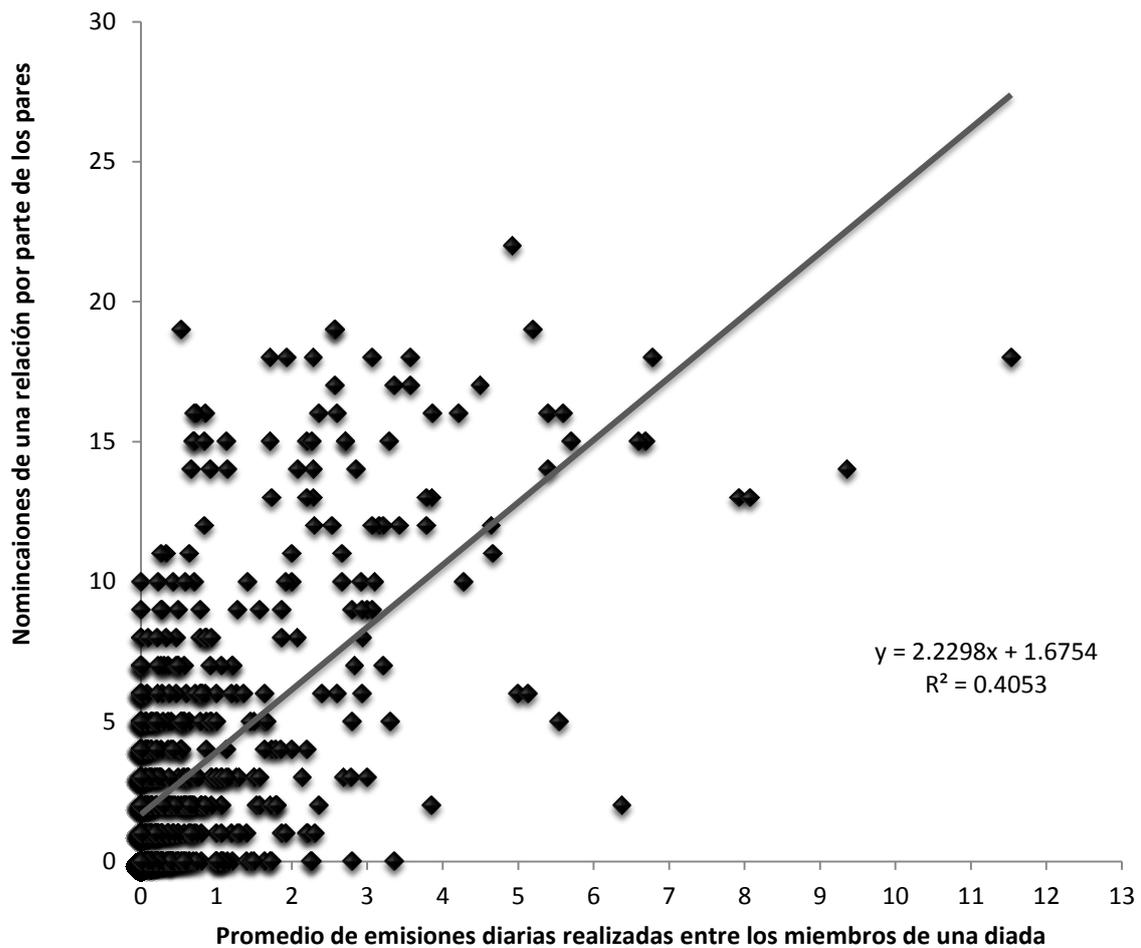


Figura 31. Gráfica de dispersión de la relación entre las nominaciones dadas a una relación en la segunda aplicación de los mapas y el promedio diario de emisiones que los integrantes de la diada realizaron entre sí.

Los datos mostraron que mayores promedios de emisión entre los compañeros predicen que estos sean reportados en una relación, incluso el nivel de validez de la predicción aumenta cuando la comparación se realiza con los datos obtenidos de la segunda aplicación de los mapas. En el Anexo E se presenta la representación gráfica de las conexiones sociales identificadas mediante los MSCC y observación directa.

Se comparó la cantidad de conexiones sociales de los 89 alumnos para las diferentes categorías de agresión obtenidas, tomando en cuenta el total de preferencias sociales establecidas para cada alumno, es decir, el total de conexiones que obtuvo cada alumno dada la sumatoria de las preferencias sociales que se dirigían hacia él y las que él dirigía a hacia otros. Dando que agrupar los 89 casos en las categorías de agresión obtenidas en las dos aplicaciones de mapas o mediante el auto-reporte implicaba una disminución importante en la cantidad de sujetos de cada grupo comparado, se decidió

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

aplicar el estadístico no paramétrico Kruskal-Wallis para hacer cada una de las tres comparaciones posibles.

Los resultados de las tres pruebas realizadas no mostraron diferencias significativas en la cantidad de preferencias sociales de los alumnos tanto si se comparan considerando el rol en agresión al cual fueron asignados por sus compañeros o por los puntajes obtenidos en el instrumento de auto-reporte.

Se realizó la aplicación de un ANOVA simple para identificar si la cantidad de preferencias sociales difería según el género de los participantes, tomando en cuenta que esa situación se presentó en los datos de los mapas. No se encontraron diferencias significativas,  $F(1,79)=2.484, p>0.05$ .

Posteriormente se comparó el promedio de emisiones realizadas tomando en cuenta la categoría de agresión a la cual fue asignado cada alumno al ser sujeto focal y la categoría del compañero de clase hacia el cual estaba realizando la emisión social. Para la realización de dicho análisis se consideraron solo las diadas que contaran con cuatro o más observaciones, comparando primero las emisiones observadas con los roles obtenidos en el corte uno mediante la aplicación de los mapas, empleando un análisis factorial de 6 (rol del sujeto focal) x 6<sup>8</sup> (rol del compañero hacia el cual se registra la emisión social). Posteriormente se llevó a cabo el análisis factorial con los datos de agresión obtenidos en la segunda aplicación de los mapas, por lo que el análisis factorial fue de 6 x 6. Finalmente se llevó a cabo el análisis tomando en cuenta los roles obtenidos del CEVEO, con factorial 4 (rol de emisor) x 4 (rol de receptor).

El primer análisis mostró diferencias significativas,  $F(41,1333)=1.81, p<0.001$ , por lo que se aplicó el análisis *post hoc* de Bonferroni el cual mostró que las diferencia se presentaban en la cantidad de emisiones realizadas por participantes clasificados como observadores hacia otros participantes con la misma clasificación, esto realizan más emisiones que las realizadas por otras diadas. En la Figura 32 se presenta la media y desviación estándar obtenida por los grupos que difieren significativamente de los observadores en cuanto a la cantidad de conducta emitida. Cabe señalar que no se presentaron diferencias significativas al compara la cantidad de emisiones que en promedio realizan los participantes de cada categoría de agresión evaluadas,  $F(5,1374)=0.55, p<0.05$ .

---

<sup>8</sup> Se decidió omitir del análisis al alumno reportado como agresor/víctima bully, para evitar que los datos de dicho individuo pudieran afectar la interpretación de los resultados.

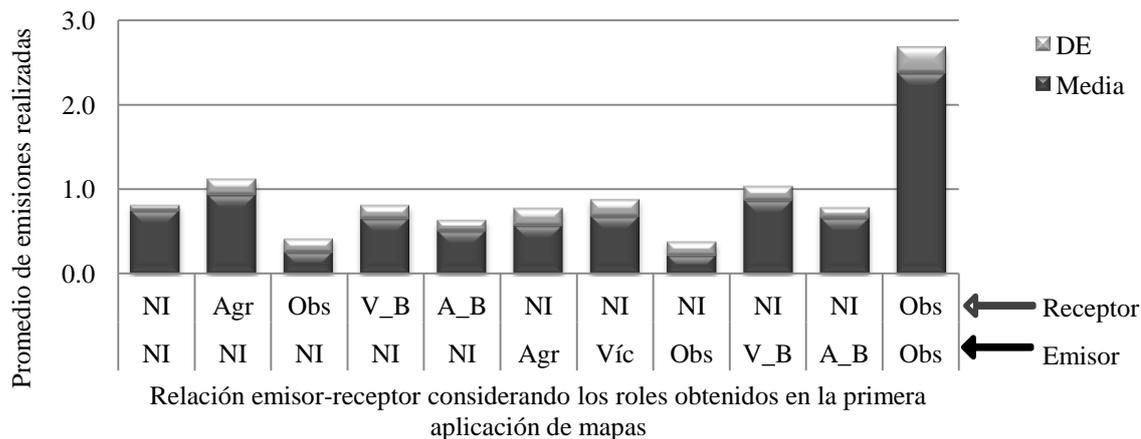


Figura 32. Media y desviación estándar (DE) de las emisiones sociales realizadas del sujeto focal hacia otro compañero, ubicando su rol en bullying a partir de los datos de la primera aplicación de los mapas.

Nota: NI = No Involucrado, Obs = Observador, Agr = Agresor, Víc = Víctima, V\_B = Víctima bully, A = Agresor, A\_B = Agresor bully.

Como puede apreciarse, los alumnos identificados como no-referidos en situaciones de agresión son quienes presentan un menor promedio de emisiones y es a quienes se les dirige una menor cantidad de conductas por parte de otros compañeros, mientras que entre los participantes identificados como observadores se presentan el mayor promedio diario de emisiones.

Al considerar los roles identificados en la segunda aplicación, también se presentaron diferencias significativas,  $F(33,1030)=4.294, p<0.001$ , en este caso las cantidad de emisiones realizadas de un observador hacia otro compañero referido como observador es significativamente mayor que la mayoría de las emisiones realizadas por y hacia otros compañeros, exceptuando: a) la cantidad de emisiones realizadas por los participantes clasificados como agresores realizadas hacia otros agresores no focalizados, observadores y víctimas bully, b) las realizadas por víctimas no focalizadas hacia no-referidos en situaciones de agresión, agresores, otras víctimas y agresores bully, y c) las realizadas por el observador hacia alumnos clasificados como agresores. La cantidad de emisiones realizadas por los integrantes de cada categoría de agresión no variaron entre sí,  $F(5,1064)=.18, p<0.05$ .

Cabe mencionar que no se reportan casos en los cuales los participantes nominados como víctimas no focalizadas realicen emisiones a compañeros identificados como observadores o víctimas bully, dicha situación se presenta debido a que no se presentaron casos en los cuales dichos participantes fueran observados interactuando en más de cuatro ocasiones de observación realizadas a los participantes reportados como

víctimas. También se presenta una mayor cantidad de emisiones realizadas de un participante catalogado como no-reportado hacia otro no-reportado, cuando se comparan las emisiones realizadas de un alumno no-reportado hacia un observador y las realizadas por un observador hacia un alumno no-reportado en situaciones de agresión. Por último, se identifica que los alumnos no-reportados en situaciones de agresión emiten una menor cantidad de emisiones hacia los observadores que la cantidad de emisiones realizadas de un sujeto agresor hacia otro agresor y las emitidas de la víctima bully hacia un agresor no focalizado (ver figura 33).

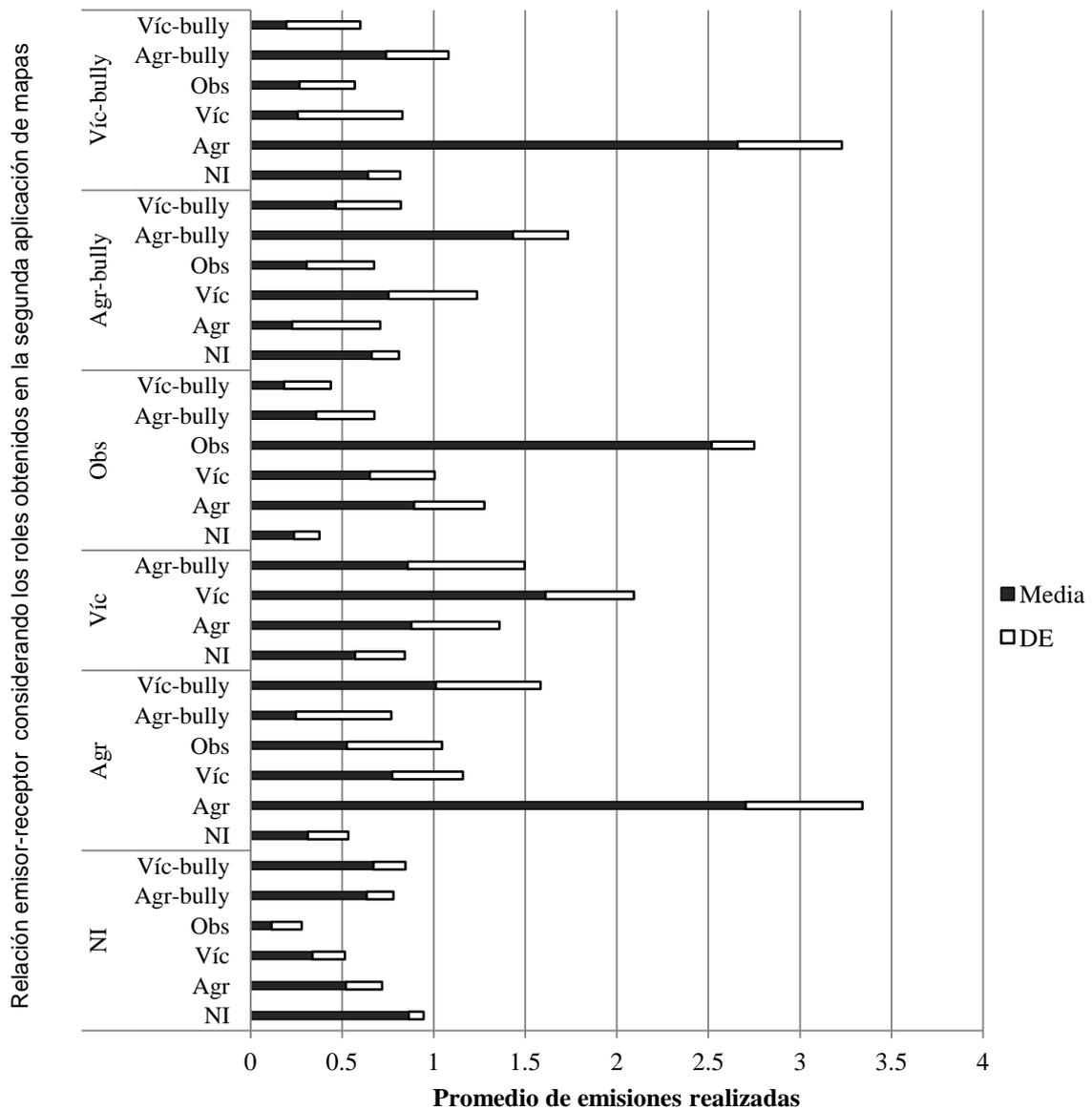


Figura 33. Media y desviación estándar (DE) de las emisiones sociales realizadas del sujeto focal hacia otro compañero, ubicando su rol en bullying a partir de los datos de la segunda aplicación de los mapas.

Para el caso de los 6 roles en agresión identificados a partir del auto-reporte, se evaluó si la cantidad de relaciones sociales identificada mediante consenso difería entre dichos roles, por lo que se identificó los 80 alumnos a los que se les aplicó dicho instrumento y se llevó a cabo el análisis no paramétrico *H* de Kruskal-Wallis para varias muestras independientes, empleando como variable independiente el rol de los participantes y como dependiente la cantidad de conexiones sociales reportadas por los pares. Los resultados no mostraron diferencias significativas. El rango de emisiones realizadas por los participantes de cada una de las cuatro categorías de agresión considerando el puntaje de la media y una desviación típica de los datos se expone en la Figura 34. Al compara la cantidad de emisiones realizadas por los alumnos de las 4 categorías de involucramiento en agresión obtenidas mediante el auto-reporte no se presentaron diferencias significativas entre los grupos.

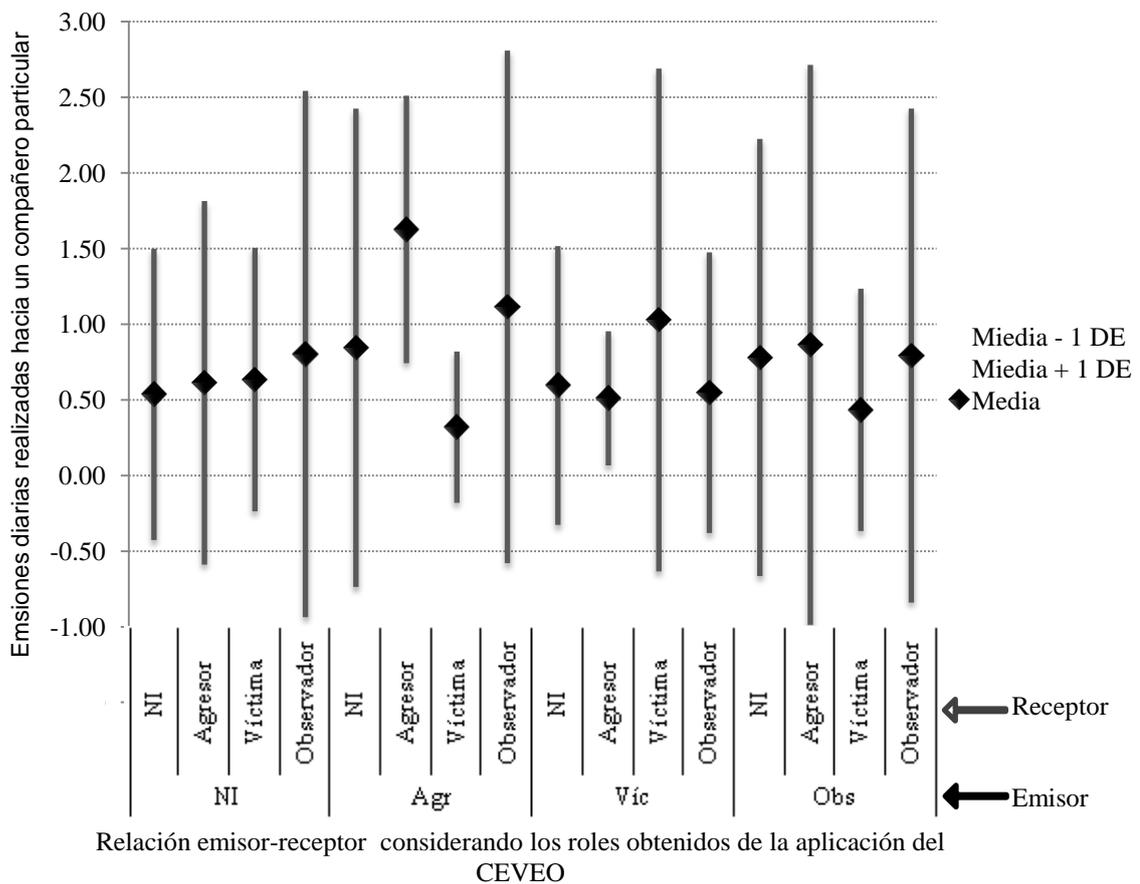


Figura 34. Rango del promedio  $\pm$  una desviación estándar (DE) de la cantidad promedio de emisiones diarias realizadas del sujeto focal hacia otro compañero, diferenciando el rol de ambos obtenido mediante la aplicación del auto-reporte CEVEO.

Además, si la cantidad de relaciones y emisiones sociales identificadas se compara tomando en cuenta los roles obtenidos del auto-reporte, no se observan diferencias en la dinámica de las interacciones ocurridas al interior de los grupos, contrario a lo obtenido cuando los datos se procesaron considerando los roles obtenidos de la nominación.

De esta manera, los datos de la observación directa muestran coincidencias con los resultados obtenidos de la aplicación de los mapas, en cuanto a la diferencia selectiva de las emisiones y recepciones recibidas al considerar los roles a nivel diádico. Por su parte, los datos del CEVEO muestran pocas coincidencias con los resultados obtenidos de los mapas, tanto en el rol particular que juega cada compañero al interior del grupo, como al considerar las interacciones, es decir, la percepción individual del rol que juegan los alumnos en situaciones de agresión entre pares dista del rol en el que son ubicados los alumnos cuando se considera el uso de consenso.

Se identificó y comparó el rol asignado a los alumnos en los MSCC y el CEVEO, a fin de identificar similitudes y diferencias en dicha asignación. En la Figura 35 se expone cómo se encuentran asociados los roles obtenidos por percepción y consenso.

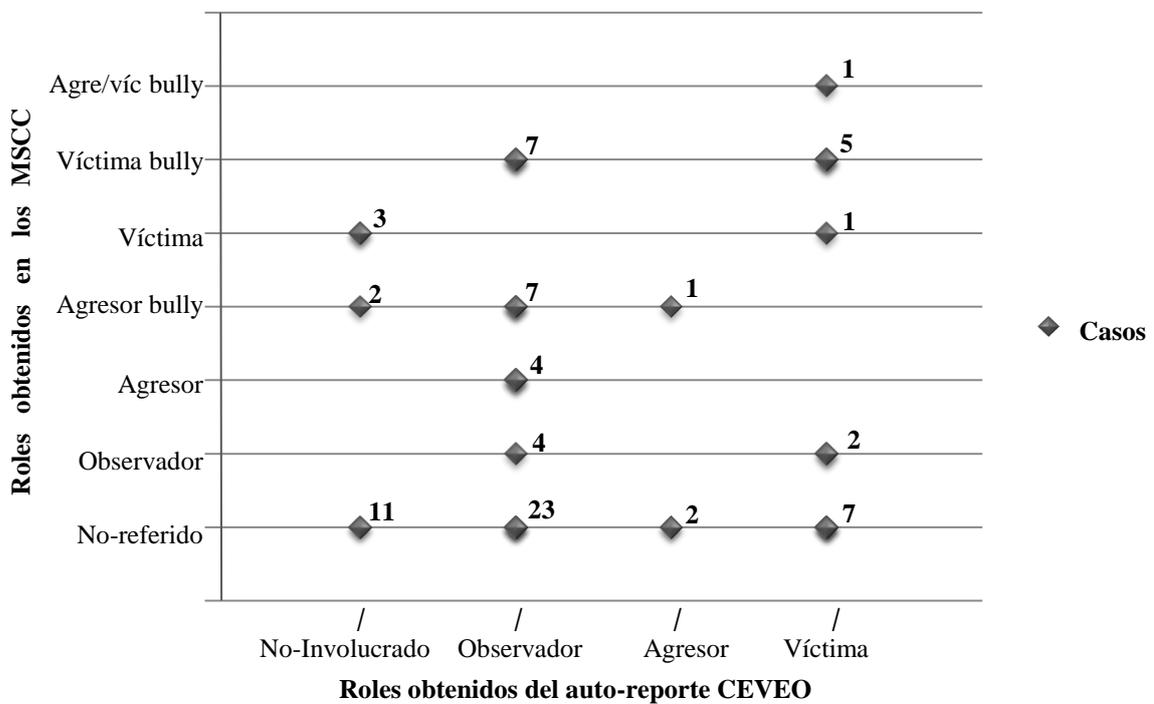


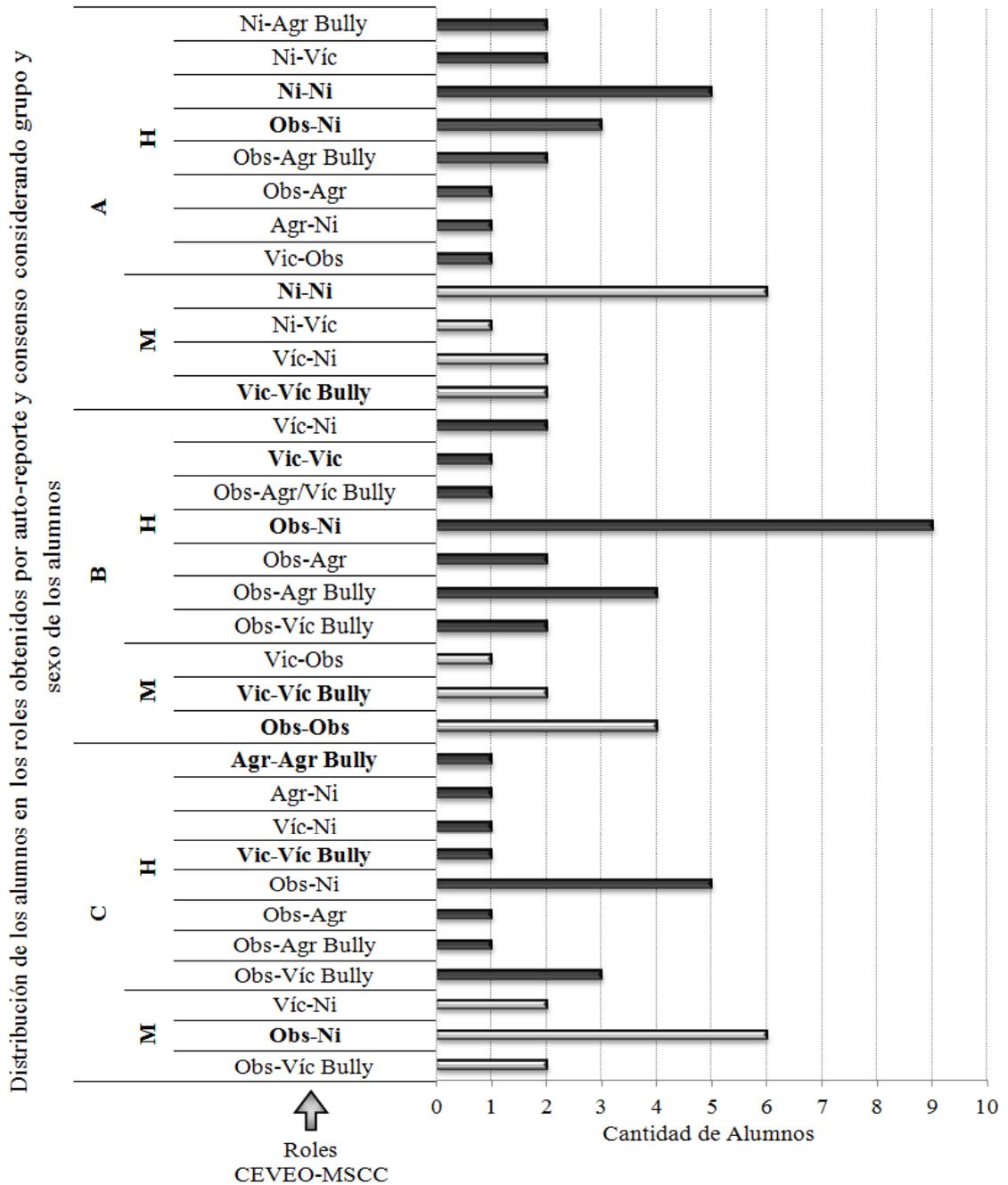
Figura 35. Relación de roles obtenidos para cada alumno mediante el método de autoreporte y MSCC.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Se identifica que los alumnos reportados como agresores por los compañeros se auto-describen como *observadores* en el CEVEO al igual que el 50% de los alumnos reportados como víctimas de agresión por los pares. El resto de las víctimas reportadas por los compañeros se ubican como tales en el auto-reporte (seis casos) o como no-involucrados en situaciones de agresión (tres casos).

Los alumnos que no fueron reportados en situaciones de agresión por los pares se reportan a sí mismos principalmente como observadores, aunque entre estos se encuentran dos de los tres participantes que se reportaron en el CEVEO como agresores, así como siete víctimas de agresión.

Al considerar la distribución del cruce de los roles obtenidos por percepción y consenso tomando en cuenta el género de los alumnos y el grupo al que pertenecen, se observa que los hombres del grupo A coinciden en los reportes en cinco casos de manera exacta y en tres más se presentan alumnos que se perciben como observadores pero son reportados como no-involucrados. En el grupo B coincide en el reporte de una víctima tanto a nivel individual como en el consenso del grupo, y nueve alumnos que se reportan como observadores de agresión no son reportados en situaciones de agresión por los compañeros. En cuanto al grupo C, se muestra que dos de los alumnos se reportan como víctima y agresor, respectivamente, son referidos con dicho rol por los pares, resaltando que esta última nominación cubre con los criterios de bullying.



Figur 36. Trasposición de los roles obtenidos al considerar los datos del CEVEO y MSCC en cada grupo evaluado y diferenciado según el sexo de los alumnos.

Nota: Las barras indican el total de alumnos ubicados en la combinación de roles señalada. Las letras A, B y C hacen referencia a cada uno de los grupos, las letras M y H indican el sexo de los participantes, hombre y mujer, respectivamente. Las combinaciones en que el rol coincide se marcan en negro.

En el caso de las mujeres, se identifica coincidencia en 4 reportes de victimización con la asignación del rol de víctima bully por parte de los pares, dos de estas alumnas pertenecientes al grupo A y dos más al grupo B. En el caso del grupo A también se observa coincidencia en el reporte de alumnas clasificados como no-involucrados en situaciones de agresión (NI), mientras que en el grupo B la segunda

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

coincidencia ocurrida remite a la nominación del rol *observador* (Obs). Por parte del grupo C, en las mujeres solo se ubica un acuerdo parcial, es decir, el reporte de no es exacto puesto que las alumnas puntúan como *observadores* pero no son reportadas por como compañeros en situaciones bullying o de agresión entre pares, por lo que el acuerdo consiste en que no son quienes emiten o reciben la agresión.

El reporte de conductas de agresión presentó algunas similitudes. Considerando el reporte en el CEVEO de las conductas de agresión observadas frecuentemente en los compañeros agresores y la cantidad de alumnos que reportó la observación de cada tipo particular de agresión en las diadas donde se presentó bullying, se encontró que el empleo de golpes presenta una tasa de mención prácticamente idéntica, reportada por un 37 % en el CEVEO y por un 33.75 % de los participantes en los mapas (Figura 37). Mientras que el *decir apodos* se reporta tres veces menos cuando se considera el reporte de los mapas que cuando los alumnos reportan el uso de dicho comportamiento en los auto-reportes.

Un caso similar al anterior ocurre con respecto a las conductas *insultar* y *ofender*, las cuales son reportadas en menor medida en los mapas. Por otro lado, conductas como *romper las cosas del compañero*, *obligarlo a hacer cosas que no quiere* o *molestarlo enviándole mensajes por internet* no son reportadas por los alumnos como conductas empleadas en las diadas en situación de bullying, cuando el reporte es obtenido de la aplicación de los mapas. Finalmente, la conducta *Dicen cosas*, reportada en los mapas, resulta poco específica, por lo que no es posible ubicar su homónimo en la información obtenida del CEVEO.

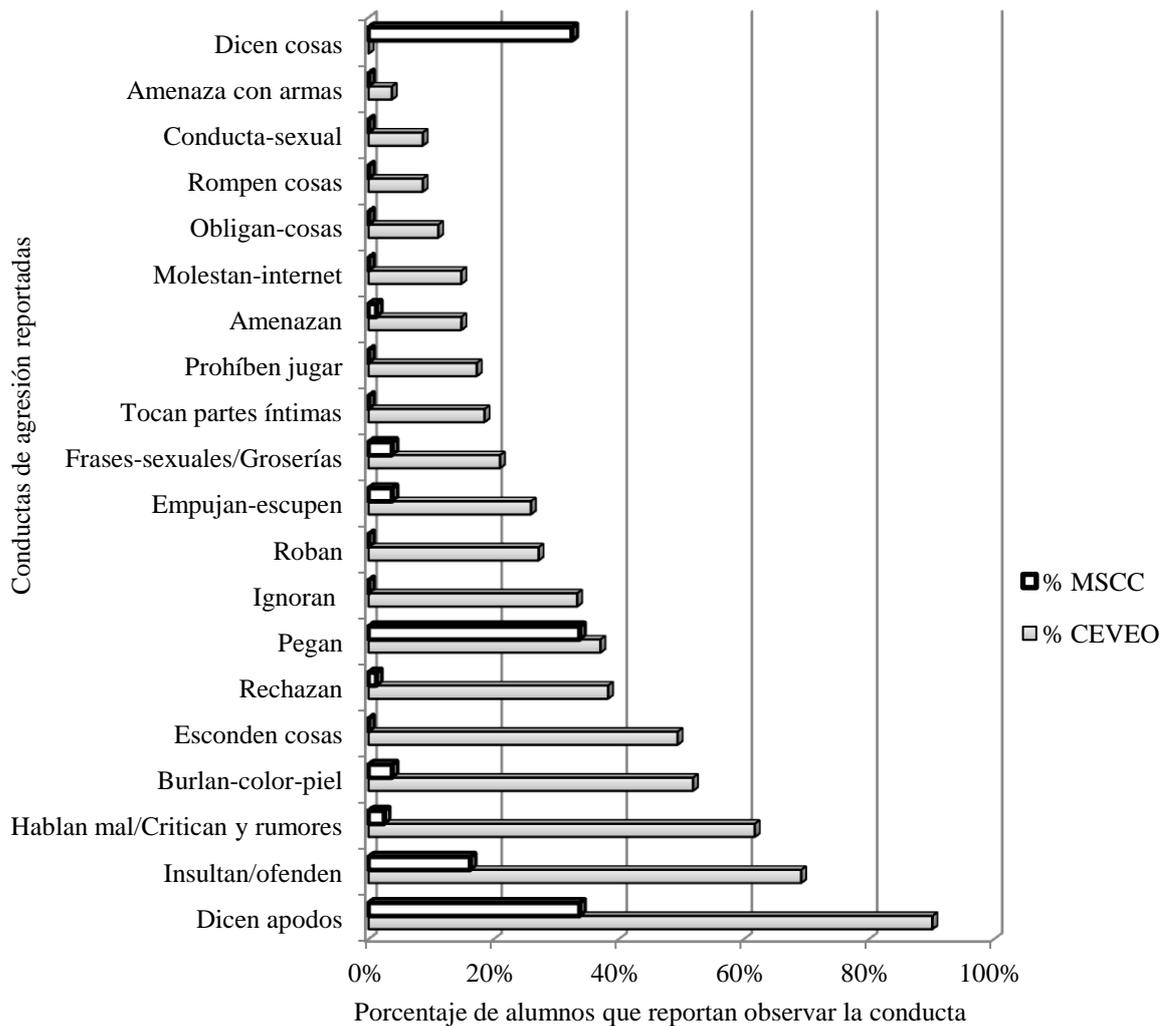


Figura 37. Comparación del porcentaje de alumnos que reporta cada una de las conductas de agresión en el CEVEO y los MSCC.

Nota: En el caso del CEVEO el porcentaje presentado remite a los alumnos que reportaron observar frecuentemente las diferentes conductas de agresión, dado que una alta frecuencia es asociada a bullying en los auto-reportes

Como último punto de los resultados, es importante considerados que de la muestra total de 89 alumnos, las comparaciones se realizaron solo en una parte de dicha muestra, debido a los cambios naturales ocurridos en los tres grupos evaluados. De esta manera, al 91% de alumnos le fue aplicado el auto-reporte, la evaluación de las emisiones se llevó a cabo con el 85% de la muestra, 92% de los participantes fueron evaluados en la primera evaluación, 79% en la segunda y 71% en ambas evaluaciones, lo que gestó que los datos evaluados contaran con una muestra diferente.

## CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El objetivo de este trabajo fue evaluar las conexiones sociales sobre la estabilidad o cambio en los roles de agresor y víctima bully en un periodo de seis meses, a través del empleo de mapas sociocognitivos compuestos, el auto-reporte y la observación directa. El abordaje multimétodo se realizó con la finalidad de obtener diferentes datos del fenómeno a fin de posibilitar una explicación más robusta del fenómeno estudiado (Espinoza, 2010).

Aunque la definición del fenómeno bullying implica el desbalance de poder, la focalización de la agresión y el mantenimiento a lo largo del tiempo, su estudio había sido restringido a la evaluación de solo algunos de esos elementos debido a la limitación del método o los objetivos de la investigación. Particularmente, el uso de auto-reportes limitaba el estudio del bullying al uso de agresión entre pares a lo largo del tiempo (Pepler et al., 2006), el reporte de terceros se había empleado para identificar situaciones en las cuales se presentara mantenimiento de la agresión a lo largo del tiempo (Salmivalli et al., 1996) y, en algunos casos, focalización (Pedroza et al., 2013), y el uso de observación directa se había empleado para identificar diferencias en las características de víctimas y agresores que estuvieran asociadas al mantenimiento de la situación de agresión, sin un claro abordaje de la focalización (Atlas & Pepler, 1998; Cruz, 2007).

En el presente estudio se buscó evaluar el fenómeno asegurando que los tres elementos necesarios para que la situación sea considerada bullying fuesen identificados, por lo que se buscó que la situación de agresión se evaluara no como una situación ocurrida entre el agresor y la víctima, sino como un tipo de interacción ocurrida al interior del grupo, donde las dinámicas gestaran un efecto en la creación del desbalance de poder ocurrido en la víctima, así como en la regulación de la conducta agresiva, tanto emitida como recibida.

El abordaje se realizó a lo largo de seis meses a fin de identificar cómo es que los cambios ocurridos en la situación natural de la escuela y las relaciones sociales de los alumnos, particularmente en tres grupos de segundo grado evaluados, se asocian a cambio en la dinámica del grupo y, por tanto, en las situaciones bullying.

Tomando en cuenta los alcances y complementariedad del empleo de más de un método para el estudio del fenómeno bullying, se decidió emplear observación directa,

auto-reporte y nominación de pares, buscando probar si este último método podía abordar la totalidad de los elementos del bullying y las relaciones sociales al interior del grupo.

Así, el objetivo de la presente tesis consistió en evaluar el impacto de la estabilidad o cambio de las conexiones sociales sobre el rol bullying en alumnos de secundaria a lo largo de seis meses, empleado convergencia de métodos para contrastar la información obtenida respecto a I) las relaciones sociales y II) los roles y morfologías de agresión empleadas en situaciones de agresión tipo bullying.

Para lograr el primer punto se consideró adecuado identificar las conexiones sociales ocurridas de forma natural entre los participantes a partir de las emisiones sociales realizadas por cada alumno hacia los compañeros de clase y mediante el reporte de las redes sociales por parte de los miembros del grupo, mediante el empleo de mapas sociocognitivos compuestos obtenidos de entrevistar al 100% de los alumnos. Mientras que para el segundo punto se empleó tanto el reporte de pares como el auto-reporte.

Respecto a los datos obtenidos de la observación directa, se identificó que los alumnos se dirigen selectivamente solo hacia algunos de sus compañeros, incluso el alumno al que más compañeros se dirigió solo a 20 de estos en la totalidad de las observaciones realizadas, siendo que podía dirigirse hasta 28 compañeros. El promedio de 4 emisión realizada a un compañero por observación, considerando solo a los compañeros a quienes sí se realiza emisión, refleja una menor frecuencia de emisiones de lo que se reporta en alumnos de primaria, donde la tasa de conductas dirigidas hacia otro compañero fueron mayores (Atlas & Pepler, 1998; Cruz, 2007; Santoyo, López & Colmenares, 2006), el grado de discriminación de las emisiones, es decir, el que los alumnos dirijan su conducta en pocas ocasiones y solo hacia unos pocos compañeros, facilitó ubicar las preferencias sociales de los alumnos. Que no se presentaran diferencias en la cantidad de emisiones de los alumnos de los tres grupos hizo más probable desechar la idea de que las emisiones sean aleatorias.

Es posible que dicha situación se deba al ajuste de los alumnos a las normas de clase, así como a la dirección y control que tiene el profesor sobre el grupo de clase. Al respecto, es importante referir que, aunque no se evaluó el control del grupo por parte del profesor, en el grupo C se observó que el profesor tuvo mayores dificultades para manejar a los alumnos, situación por la cual al iniciar el nuevo ciclo escolar los

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

profesores de los grupos A y C fueron cambiados de alumnos entre sí por decisión de la dirección de la escuela.

Aunque se esperaba una mayor tasa de emisiones por parte de los alumnos, se considera que los datos obtenidos dan claridad de las preferencias sociales en la medida en que se realizan solo a una parte de los compañeros, aún cuando las observaciones se realizan en días y horas diferentes para cada alumno. Otra cuestión importante es la reciprocidad identificada, es decir, alumnos observados en momentos, incluso días, diferentes muestran preferencia entre sí, al dirigir su comportamiento al otro de manera reiterada.

Santoyo y colaboradores (2006) reiteran que una de las mayores dificultades para reportar las relaciones significativas es asegurar que el criterio establecido para su selección no sea arbitrario. Los grupos resultantes del análisis de conglomerados considerando las variables cantidad de días en que se realizan emisiones al mismo compañero y cantidad promedio de emisiones realizadas al mismo compañero reflejan diferencias significativas entre sí en las dos variables, asegurando que las relaciones sociales consideradas en cada uno de los grupos evaluados son elegidas bajo criterios estadísticos rigurosos que permiten tener una menor probabilidad de error. Además, la correlación obtenida entre la cantidad de observaciones realizadas y la cantidad de emisiones realizadas a otro compañero por día fue negativa, lo que permite afirmar que el realizar una mayor cantidad de observaciones no supone un aumento en la cantidad de emisiones dadas a un compañero, por el contrario, supone que emisiones realizadas de forma esporádica pueden ser desechadas al considerar la cantidad de días en que se emite al mismo compañero.

Respecto a las preferencias sociales identificadas, más del doble de las relaciones identificadas fueron recíprocas y se observó que las relaciones se presentan principalmente entre alumnos del mismo género; el 83.33% de las preferencias sociales de un alumno del género masculino se presentan hacia otro alumno del mismo género, mientras que en el caso del género femenino el 80.25% de las preferencias sociales son hacia otra fémina, coincidente con estudios previos (Gest et al., 2003; González, 1998).

Sin embargo, al considerar la distribución de las preferencias sociales considerando el género y grupo de los participantes, es posible identificar que en el grupo C las mujeres realizan emisiones de manera muy similar a compañeros de ambos géneros, pues se les reporta como preferentes en porcentajes muy similares, 55.55% de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

las preferencias sociales son mujeres y 44.45% hombres, situación que no se presenta en los hombres del mismo grupo, en quienes se identificó que el 28.57% de las preferencias sociales se establecen hacia mujeres y el resto hacia otros hombres. En los grupos A y B las preferencias sociales se presentan hacia compañeros del mismo género en el 83.33 y 85.11%, en el caso de los hombres y en el 80.25 y 90.91% para las mujeres, para cada grupo respectivamente.

Es probable que una de las razones por las cuales en el grupo C se presentan más emisiones entre individuos de diferente género se deba a las restricciones ocurridas en el grupo, es decir, en el grupo se presenta una menor cantidad de alumnos, lo que limita la disponibilidad de alumnos, aunado al hecho de que el profesor de este grupo realiza la designación de los lugares en los cuales se colocan los alumnos al interior de clase. Esta situación se ha estudiado previamente, encontrando que los alumnos interactúan más con individuos con quienes se presenta mayor disponibilidad (Cairns et al., 1998; García et al., 2010). Lo que se desea denotar con esta idea no es que los chicos interactúan con hombres y mujeres porque durante clase la distribución así se presenta, de ser ese el caso los varones del grupo C harían presentado similitud de preferencias sociales hacia compañeros del mismo género y de género opuesto, cosa que no ocurre, además, las interacciones sociales ocurren no solo durante clases, sino también durante el recreo, en zonas de juego. Lo que es probable es que la cercanía espacial y la poca disponibilidad de otras mujeres al interior del grupo pudieron facilitar la creación de subgrupos mixtos de alumnos.

De esta manera, la posibilidad de establecer cercanía hacia los compañeros con los cuales se gesta una relación de amistad es una opción para los alumnos de los grupos A y B, lo que probablemente facilita la realización de emisiones selectivas, mientras que en grupo C la ubicación espacial está limitada por el profesor y, a pesar de la falta de control que pueda tener el profesor del grupo, la cercanía favorece el interactuar con individuos particulares. Si bien algunos estudios reportan que los subgrupos de pares se gestan por similitud en características de los individuos que lo conforman (Farmer et al., 2003; Hallinan, 1980; Salmivalli, 2010; Salmivalli et al., 1996; Xie et al., 1999), también se ha planteado que cuando los alumnos son agrupados bajo un criterio externo sus conductas se sincronizan de manera selectiva, permitiendo el establecimiento de subgrupos cohesionados, diferencias en las preferencias sociales y la creación de

jerarquías, como parte de las dinámicas sociales propias del contexto escolar (Farmer & Xie, 2007).

Respecto a la organización de las preferencias sociales de los alumnos, desatacan la ausencia de alumnos aislados en los grupos A y C, mientras que en el grupo B se reportan cuatro alumnos aislados, de los cuales tres son alumnos de nuevo ingreso. Aunque es posible afirmar que los alumnos de nuevo ingreso no aparecieron relacionados a otros compañeros porque fueron observados como receptores de la emisión en menos de cuatro de los registros realizados a cada sujeto focal ( $n=74$ ) de su grupo y por lo tanto sus datos se omitieron, no es posible afirmar que carezcan de preferencias sociales o que otros alumnos no establecen preferencia social hacia su persona. Sin embargo, en el caso del alumno que estuvo constante durante las dos evaluaciones y que no aparece como preferente social de otros compañeros y él mismo no establece preferencias sociales hacia otros es posible pensar que se encuentra aislado en el grupo. En estudios previos se ha identificado que el aislamiento puede ser un factor de riesgo para la deserción escolar (Farmer et al., 2003), por lo que el caso del alumno del grupo C referido con el número 2 será analizado posteriormente, considerando los datos obtenidos de los mapas sociocognitivos compuesto.

Como fue mencionado anteriormente, en el caso del presente estudio, los tres grupos evaluados contaron con alumnos dados de baja de la institución y alumnos de nuevo ingreso. Respecto a los primeros, es posible suponer que las dinámicas y jerarquías al interior del grupo se vean modificadas en la medida en que las relaciones sociales de los individuos varían en grado de valor (Farmer & Xie, 2007; Yugar & Shapiro, 2001) y por lo tanto cuando un miembro valorado del subgrupo es expulsado los miembros restantes deberán reajustar valores, considerando no solo a los otros miembros del subgrupo, sino a la totalidad de integrantes de la red social. Es probable que dicha situación haya tenido impacto en la inclusión de los alumnos de nuevo ingreso, pues varios de ellos fueron observados como socialmente preferentes de uno de los alumnos que estuvo constante desde el inicio de las evaluaciones.

Con los datos obtenidos de la observación no es posible analizar las modificaciones ocurridas al interior de la red social como resultados de los cambios en los miembros, debido a que la cantidad de observaciones obtenidas antes y después de su exclusión del grupo no son suficientes, incluso en el caso de los alumnos de nuevo ingreso, aunque todos inician al mismo tiempo y fue posible ubicar que en cada grupo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

un alumno muestra preferencias sociales hacia un alumno de nuevo ingreso, no es posible suponer que los otros alumnos de nuevo ingreso no establecieron vínculos sociales con otros compañeros, puesto que en los registros observacionales realizados a los alumnos no fueron más de cuatro posteriores a la inclusión de dichos alumnos, y por ello no se incluyeron en el análisis para la obtención de preferencias sociales, con excepción de los llevados a cabo con quienes fueron reportados con preferencias sociales. Sin embargo, los datos obtenidos de los MSCC plantean una posible explicación respecto a la situación e implicaciones de los cambios ocurridos en la red.

Como se había mencionado antes, identificar las preferencias sociales mediante observación directa se realizó con la finalidad de evaluar la convergencia de los resultados obtenidos por dicho método con las redes sociales obtenidas mediante el empleo de los MSCC. Lo primero que se encontró es que tanto en los resultados obtenidos de la aplicación de observación directa como en los obtenidos de los mapas se encuentra que los alumnos realizan emisiones selectivas, tal como se ha reportado en otros estudios (Flores, 2009; Gest et al, 2003). Cabe mencionar que el mantenimiento de las relaciones se analizó a nivel diádico y no por grupos, como se ha realizado en estudios previos (Cairns et al., 1995; Flores & Santoyo, 2009; García et al., 2010). Se encontró una correlación positiva entre la cantidad de menciones de una relación en la primera y segunda aplicación de los mapas fue cercana al uno,  $r^2 = 0.74$ ,  $p < 0.001$ , así como entre la cantidad de días emitidos y la cantidad de nominaciones dadas a una relación en cada aplicación.

En cuanto a la modificación de las relaciones reportadas en los tres grupos evaluados, el grupo A presentó inicialmente 44 conexiones sociales en la primera evaluación, para la segunda evaluación cinco de los miembros del grupo habían sido dados de baja y un alumno nuevo se había integrado al grupo, se obtuvo un total de 46 conexiones sociales. Dadas las modificaciones en el grupo solo fue posible comparar 35 diadas, de las cuales el 62 % se conformaban por los mismos dos alumnos en ambos cortes. Las divergencias se presentan principalmente por el grupo conformado por los alumnos con los números 3, 14, 20, 29 y 21, quienes muestran mayor cohesión entre sí para la segunda aplicación, además de que el alumno numerado como 29 pierde dos de las tres conexiones sociales referidas en el corte inicial y adquiere 4 nuevas relaciones.

Por su parte, el grupo B contó con un total de 70 relaciones en la primera evaluación, mientras que en la segunda contó con tan solo 32. La expulsión de ocho de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

los alumnos gesta cambios importantes en las conexiones de todos los alumnos relacionados con ellos, además de la inclusión de tres nuevos miembros al grupo, con excepción del subgrupo conformado por mujeres, en el cual se da de baja una de las integrantes y las demás mantienen la relación entre sí sin incluir nuevos integrantes. De dicho cambio resulta que solo 38 de las relaciones de las 70 identificadas en el primer corte fueron factibles de ser comparadas, encontrando que solo el 55 % se mantienen idénticas.

En el grupo C son dados de baja seis alumnos y se incorporan dos más, de la primera a la segunda aplicación de los mapas. A diferencia del grupo B, los cambios se reflejan principalmente en la división de uno de los grupos en dos subgrupos de amigos, aunque en dicho grupo no sufrió cambios en sus miembros que estuviesen asociados directamente con la baja de los compañeros, sin embargo uno de los miembros de dicho grupo (la alumna con el número 19) sale del grupo y es reportada como amiga de los dos alumnos (varones) de nuevo ingreso y con amistad hacia una compañera con quien no había sido reportada en el corte uno, la alumna con el número 21. Cabe mencionar que cuatro de los alumnos dados de baja formaban un subgrupo en la primera evaluación, no obstante en este grupo solo el 47 % de las relaciones que es posible comparar de la primera a la segunda aplicación se mantienen iguales, debido principalmente a la ruptura identificada en las relaciones de uno de los grupos y por la inclusión del alumno número 20 al grupo de pertenencia del alumno con el número 16.

En un estudio realizado previamente por Farmer y colaboradores (2003) se reportó que las relaciones sociales identificadas a partir de los mapas sociales permitió identificar grupos particulares conformados por alumnos relacionados entre sí que al ser evaluados tres semanas después, mantienen el 90% de sus miembros, de tal manera que los miembros de cada uno de los grupos obtenidos parecen establecer relaciones exclusivamente con los miembros del subgrupo. En el presente estudio se realizó un análisis de las relaciones establecidas en cada uno de los subgrupos que conformaron la red social del grupo de clases que mostró que a seis meses las relaciones sociales muestran ajustes sociales tanto asociados a las modificaciones en sus miembros, como es el caso del grupo B, como a modificaciones propias de los integrantes del grupo, como parece ser el caso de uno de los subgrupos del grupo A y de dos subgrupos del grupo C.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Cabe mencionar que en estudios previos se ha reportado que las redes sociales obtenidas mediante la aplicación de MSCC muestran subgrupos cohesionados en los cuales la mayoría de sus miembros interactúan entre sí (Cairns et al., 1995; Farmer & Cairns, 2001; Gest et al., 2003; Kindermann & Gest, 2009; Ramos, 2009), mientras que en el caso de los resultados obtenidos se obtiene algo diferente, la mayoría de los alumnos se relacionan con compañeros entre los que no siempre se presenta una relación. Burger y Buskens (2009) sugieren que algunos alumnos pueden establecer relaciones entre varios grupos a fin de obtener una mayor ganancia social, siendo probable que el mantenimiento de dicha ganancia se asocie al mantenimiento de las relaciones en más de un subgrupo de pares, como sería el caso del alumno numerado como 17 del grupo A, el número 21 del grupo B o el número 5 del grupo C.

En general, los subgrupos sociales obtenidos mediante MSCC mostraron un alto grado de acuerdo con las preferencias sociales identificadas, siendo mayor al grado de acuerdo obtenido en estudios previos donde se evaluó a alumnos de primaria (p. e. Flores & Santoyo). Si consideramos que los pares proveen tanto de una fuente de reforzamiento como de recursos, mantener las redes estables tiene un efecto importante en el establecimiento del poder de los alumnos al interior del grupo, lo cual podría estar asociado al mantenimiento de las situaciones de agresión bullying identificadas (Buskens, 2009, Hawley, 1999, 2003a, 2006). Espinoza (2010) identificó que la efectividad social de los niños de preescolar es mayor que la de lactantes y maternas, así mismo, Cairns y colaboradores (1995) encontraron que las relaciones sociales de niños de 7° grado son más estables que las de niños de 4°, considerando dichos datos es posible suponer que los alumnos evaluados en el presente estudio presenten mayor estabilidad en las relaciones que los niños de nivel de educación primaria, principalmente, debido al ajuste social que dicha estabilidad general.

Si bien no es posible suponer que el factor edad gesta en sí mismo un cambio en las relaciones sociales, varios autores han indicado que el desarrollo social se ve afectado por la exposición que un niño tiene a ambientes sociales variados y a la dinámica de interacción establecida en diversos contextos (Flores y Santoyo, 2009; Hawley, 1999; Kindermann, McCollam & Gibson, 1996), siguiendo dicho argumento, la estabilidad de las relaciones diádicas encontradas en los MSCC subraya la creación de una dinámica particular en las relaciones sociales existentes en el grupo. Flores y Santoyo indican que la estabilidad y cambio en las relaciones sociales puede explicarse

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

por el beneficio que gesta el mantener la relación, cuando este es recíproco la relación tiende a mantenerse, mientras que cuando el beneficio es mayor para uno de los miembros las relaciones tienden a desaparecer. Es posible suponer que las consecuencias asociadas a las relaciones existentes es tal que los involucrados en la relación obtienen mayor recompensa de mantenerse juntos que la que obtendrían de separarse.

Lo anterior podría explicar el establecimiento de relaciones con ciertos compañeros asociados a categorías particulares de involucramiento en bullying, es decir, al reforzamiento obtenido de los pares ante el empleo de conducta bullying que pudieran mediar la selección de agresores bully sobre alumnos no-involucrados. Ante dicha posibilidad es importante señalar algunas diferencias encontradas en cada aplicación de los mapas como entre las aplicaciones.

Primero, a partir de la inclusión de preguntas que abordan situaciones bullying en los MSCC se identifican alumnos receptores y emisores de agresión tipo bullying y alumnos reportados como agresores o víctimas de agresión por parte de pares que no cubren los criterios de direccionalidad, dicha situación ha sido reportada en trabajos previos donde se identificó que al incluir el criterio de direccionalidad en la evaluación de bullying menos del 50% de las agresiones ocurridas entre pares cubren con los criterios para ser consideradas como situaciones bullying (Pedroza et al., 2013). De esta manera, los datos obtenidos muestran que los alumnos son capaces de reportar las situaciones de agresión ocurridas entre los alumnos del grupo de clase con un grado significativo de acuerdo que permite diferenciar bullying de otro tipo de agresión.

Aunque la finalidad de las entrevistas fue identificar situaciones exclusivamente de bullying, ciertos alumnos fueron reportados consistentemente como agresores o víctimas sin focalización. Retomando la propuesta de Hawley y colaboradores (2007), el agresor bullying se distingue de otros agresores por el uso agresión y estrategias prosociales de manera discriminada para la obtención de recursos, siendo de este modo agresores biestratégicos, mientras que otros alumnos emplean principalmente conductas agresivas como principal estrategia para la obtención de recursos inmediatos, por lo que no es necesario que la víctima sea un compañero en particular. Distinguir entre estos dos tipos de participantes podría facilitar la ubicación de alumnos biestratégicos de coercitivos, donde se supondría que las habilidades de interacción de los primeros son más variadas y efectivas que las de los segundos, lo que implicaría que las

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

intervenciones a realizar con unos y otros deberían ser diferentes. En el caso de las víctimas, puede presentarse una situación similar, es decir, las habilidades sociales de las víctimas bullying y aquellas que víctimas cuyo agresor no es focalizado serían diferentes, pero en este caso las habilidades de las víctimas bullying serían menos efectivas, dificultando que su estatus de víctimas cambie.

En segundo lugar, se identificaron diferencias de género en el reporte de los roles de agresor, víctima y observador. Las mujeres son menos reportadas como emisoras de la agresión por lo pares, contrario al rol de víctimas, donde son reportadas de manera muy similar a los hombres, con excepción del grupo B en la segunda aplicación. En el caso de las nominaciones como observador de situaciones de agresión entre pares, las mujeres obtienen más nominaciones solo en el grupo B. Lo anterior coincide en cierta medida con el auto-reporte, puesto que las mujeres obtienen los puntajes más bajos en la escala de agresor, pero algunas de ellas obtienen puntajes altos en las escalas de víctima y observador. En trabajos previos se ha considerado la posibilidad de que estas situaciones se deban a que la agresión realizada por las mujeres es principalmente de tipo relacional, y este tipo de agresión puede no ser considerada como tal por los pares tanto y por propio alumno (Albores-Gallo et al., 2011; Pepler et al., 2008; Smith, 2010). Sin embargo, otra posibilidad es que el uso de agresión sea desaprobado en las mujeres y, por tanto, la ausencia del reporte de alumnas agresoras remita a que dicho comportamiento sea poco empleado como parte del ajuste social (Cairns, 1979; Flores y Santoyo, 2009; Hawley, 1999; Kindermann, McCollam & Gibson, 1996; Pepler & Craig, 1998; Pepler et al., 2006). Considerando que en ambas aplicaciones las mujeres son reportadas principalmente como observadores de situaciones de agresión y que ante dicha situación su actuación busca terminar con el episodio, es posible considerar esta segunda alternativa.

De esta manera, el medio social inhibe el uso de agresión en las mujeres en la medida en que su uso es desaprobado y, por tanto, su empleo generaría un desajuste social y consecuencias sociales desagradables. Aunque es inapropiado afirmar que esto implica que las mujeres no emplean conducta agresiva, su empleo podría tener una función reactiva, explicando de esta manera el porqué no se reportan situaciones de agresión tipo bullying en las cuales las mujeres sean quienes emiten la agresión.

En el caso de los hombres, quienes son reportados en situaciones de agresión a partir de los MSCC tienden a ser ubicados principalmente como agresores bully en los

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

grupos A y B en las dos aplicaciones de los mapas, mientras que en el grupo C los dos alumnos reportados como agresores bully son dados de baja antes de la segunda aplicación, en la cual no se reportan situaciones de agresión tipo bullying. Este escenario parece contradecir la hipótesis explicativa planteada previamente, sin embargo, considerando que en los tres grupos las agresiones reportadas son principalmente focalizadas, entonces la obtención de ganancias podría estar asociada al uso discriminado de la agresión, tal como se ha reportado en trabajos previos, donde se ha mostrado que el uso de comportamiento agresivo puede darse de manera discriminada y por individuos que también lleven a cambio comportamiento prosocial (Hawley, 1999, 2003b, 2007). No obstante, es necesario ser cautelosos en cuanto a esta última aseveración, dado que no se realizó aplicación alguna dirigida a evaluar conducta prosocial que permita afirmar que el empleo de dicho comportamiento marca la diferencia entre aquellos alumnos identificados como agresores no-focalizados y aquellos evaluados como agresores bullying.

Un tercer punto a abordar respecto a las relaciones sociales identificadas mediante los MSCC es la inclusión de los nuevos alumnos. Cairns sugiere que en grupos naturales es posible esperar que luego de tres meses ya sea posible realizar la identificación de redes sociales (Cairns et al., 1995). Cuando se realizó la segunda evaluación los individuos de nuevo ingreso contaban solo con dos meses en el grupo, lo que podría explicar que las relaciones sociales de dichos alumnos no sean lo suficientemente claras. Sin embargo, en el caso del grupo B, tres de los cuatro nuevos ingresos fueron reportados consistentemente como víctimas bully, lo que podría indicar que la falta de relaciones sociales se deba en parte a que las interacciones establecidas con dichos alumnos son agresivas y no de amistad (Boulton, 2013; Salmivalli, 2010).

Evaluando en particular las modificaciones de los grupos y considerando las situaciones de agresión reportadas en cada uno de ellos se obtienen tres casos particulares: en el grupo A las modificaciones en la red involucran la pérdida del 25% de los casos (diadas) en situación de bullying, equivalente a la pérdida del agresor de la diada bullying conformada por los participantes 18 y 22; en el grupo B del primero al segundo corte se pierde el total de las diadas de agresión iniciales, pero quedan algunos de los integrantes que conformaban dichas diadas así como alumnos originalmente referidos como agresores no focalizados; en el grupo C la totalidad de alumnos agresores que conformaban las diadas en situación de bullying fueron dados de baja. Un

análisis más detallado sobre las modificaciones en las relaciones sociales sería el siguiente.

En el grupo A las modificaciones ocurridas incluyen la baja de uno de los agresores bully, un agresor no focalizado y una víctima no focalizada, además del ingreso de un nuevo alumno. el participante referido con el número 29 es quien más se ve afectado con los cambios en las redes sociales, dado que pierde dos de sus tres conexiones, y para la segunda aplicación se integra a un subgrupo que presenta tres agresores bully. Es posible apreciar que el participante con el número 21 es reportado en la segunda aplicación como agresor, el relacionarse con compañeros agresores podría estar asociado a dicha situación, como se ha reportado en estudios previos (Drew, 2007; Faris & Ennett, 2012; Pepler et al. 2008; Xie, Cairns & Cairns, 1999), no obstante es el único caso en que se presenta dicha incorporación de participante asociado a emisores bullying.

A diferencia del grupo A que presentó seis cambios en los integrantes de la red social, en el grupo B se dan de baja dos alumnos bully, un agresor/víctima bully, tres víctimas bully, un agresor no focalizado y una alumno no-reportado en situaciones de agresión, pero que establecía conexiones con dos de las víctimas de bully dadas de baja, finalmente en la segunda aplicación se incluyen cuatro alumnos de nuevo ingreso, dando un total de 12 modificaciones en los integrantes. De la totalidad de agresores reportados inicialmente solo un agresor bully y un agresor no focalizado quedaron en el grupo B, pero al realizar la segunda evaluación se encontró que ambos alumnos fueron reportados como agresores bullying, así como otro alumno que previamente había sido catalogado como no-reportado en situaciones de agresión. Lo que podría estar ocurriendo en este grupo es el re-establecimiento de las jerarquías (Farmer & Xie, 2007; Hawley, 1999, 2007; Hawley & Vaughn, 2003), puesto que los participantes reportados como víctimas son principalmente los nuevos integrantes del grupo, lo cuales podrían estar gozando de menor poder al interior de las relaciones sociales ya conformadas.

Aunque algunos autores han discutido la posibilidad de que la agresión sea un factor asociado a la pérdida de relaciones sociales o a dificultades para establecer relaciones sociales (García et al., 2010), otros han reportado ampliamente que el uso de agresión no necesariamente se asocia a desajuste social, de hecho, en muchos de los casos los adultos y los pares perciben positivamente a los alumnos identificados como agresores (Atlas & Pepler, 1998; Xie, et al., 2003) y los agresores presentan centralidad

social (Huitsing, Veenstra, Sainio & Salmivalli, 2012; Xie, et al., 2003), esto puede estar asociado a las expectativas y funciones de la agresión, de tal manera que si se espera obtener una amplia gama de beneficios al interior del grupo por el empleo de agresión esta se llevará a cabo, mientras que expectativas de pérdida se asociarían a tasas bajas de emisión de conducta agresiva, como se ha reportado en estudios previos (Crick & Dodge, 1996; Crick & Grotpeter, 1995).

En el caso del grupo C, los cambios ocurridos en los integrantes que conforman el grupo, de la primera a la segunda aplicación de los mapas, incluyeron la expulsión de los dos agresores reportados en el grupo, ambos agresores tipo bullying, tres víctimas bully y un alumno no-reportado como involucrado en situaciones de agresión. Para la segunda aplicación el grupo contó con dos nuevos integrantes. La particularidad de las modificaciones del grupo C residen en que a mitad del periodo de evaluación los dos únicos alumnos reportados como agresores, casualmente bullying, fueron dados de baja junto con varias de las víctimas de estos, sin embargo, para la segunda aplicación, alumnos que previamente fueron reportados como no-referidos pasaron a ser reportados como agresores y víctimas, sin que se reporte significativamente una situación focalizada.

Dadas las particulares modificaciones de los tres grupos, parece factible suponer que la agresión forma parte de la dinámica de los integrantes de cada grupo, de tal manera que la expulsión de los alumnos ubicados como agresores no tendría un efecto a largo plazo, simplemente gestaría la adquisición del rol de agresor y víctima por parte de otros alumnos. Que surjan nuevos agresores y víctimas en el grupo puede deberse a la diferencia en las habilidades para acceder a los recursos, así, dentro del grupo habrá quienes controlen los recursos mediante estrategias coercitivas focalizadas y prosociales, si estos son expulsado el nivel de control de recursos de los alumnos restantes gestaría la creación de nuevas jerarquías y el posible empleo de la agresión como medio de control de otros por parte de los alumnos que, en el re-establecimiento de la dinámica de clase, tengan mayor poder al interior del grupo sobre aquellos de menor poder (Hawley, 2003a).

Si bien la asociación con pares que compartan un mismo rol solo fue significativa para el rol de observadores, quienes son principalmente del género femenino, es posible suponer que la ausencia de diferencias pueda deberse al tamaño de la muestra, así como del análisis realizado por separado de agresores y víctimas bully de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

agresores y víctimas no focalizadas. No obstante, es posible observar que los agresores bullying presentan promedios más altos de nominación hacia otros compañeros reportados como bullying en la primera aplicación.

Contrario a esta hipótesis se encuentran los resultados obtenidos de la aplicación del CEVEO. En el auto-reporte se pone en juego la percepción que el alumno tiene de sí así como las expectativas sociales que, supone, los otros tienen de él (Kindermann, McCollam & Gibson, 1996; Pepler y Craig, 1998). Por ello que las similitudes y divergencias entre los datos obtenidos de los MSCC y el CEVEO serán analizados considerando que los datos obtenidos mediante dichas herramientas metodológica son diferentes, tal y como se ha señalado en otros estudios (Flores & Santoyo, 2009), y comparando exclusivamente los datos obtenidos de la primera aplicación de los MSCC, puesto que la muestra es prácticamente la misma en ese momento .

En cuanto a la morfología de la agresión observada. En el caso del CEVEO las respuestas de los alumnos implican toda agresión observada entre pares, diferenciada por la frecuencia con que esta es observada, mientras que en el caso de los MSCC, fue posible ubicar el tipo de agresión reportada en cada una de las diadas bullying. Una primera coincidencia identificada es que la agresión observada es principalmente verbal. EL uso de apodos se reporta como la conducta de agresión más comúnmente observada, tanto en los auto-reportes como en los mapas. Aunque no existe una coincidencia exacta entre las categoría hablar mal (del CEVEO) y decir cosas (obtenida en los MSCC) es posible que pueda considerarse similitud entre estas, al menos en cuanto a la implicación de agresión de tipo verbal. En cuanto al empleo de agresión física, esta es reportada por poco menos del 40% de los participantes como una conducta de agresión observada frecuentemente, y por poco más de dicho porcentaje como una conducta observada solo en ocasiones, mientras que en los mapas el reporte de agresión física se realiza por el 62% de los alumnos.

Respecto a los roles obtenidos, en los mapas fue posible distinguir situaciones de agresiones entre pares en dos categorías, agresiones en las que no se cubren los criterios para considerar que se trata de bullying y agresiones en las que es posible considerar situaciones de bullying entre dos alumnos, mientras que en el caso del auto-reporte los datos permitieron ubicar situaciones de agresión entre pares, más no diferenciar bullying de otras agresiones ocurridas entre pares, lo que marcaría una primera limitante en la comparación de los datos obtenidos.

La designación de los roles en el CEVEO mediante el uso de conglomerados indicó que en el grupo A se presentaron cuatro tipos de roles o categorías de agresión; víctimas, agresores, observadores y no-involucrados. Por otro lado, las y los alumnos del grupo B no se ubicaron como agresores, sin embargo percibieron un clima de agresión entre los compañeros, denotado en las nominaciones de víctimas (siete casos) y observadores (21 casos), así como la ausencia de alumnos en la categoría no-involucrado. Por su parte, los alumnos del grupo C se ubicaron en tres categorías, como agresores, víctimas u observadores.

Resulta interesante el que las mujeres no se perciban ni fueron percibidas como emisores de agresión en mapas o auto-reporte. A primera vista, la cantidad de alumnas reportadas como víctimas y observadores en los dos métodos parece coincidir; cuatro alumnas del grupo A se perciben como víctimas y tres son nominadas como víctimas por sus pares (dos de ellas víctimas de bully); cuatro víctimas obtenidas del CEVEO y dos víctimas bully obtenidas por nominación, en el grupo B; dos víctimas obtenidas en cada método en el grupo C, sin embargo, la coincidencia lograda al comparar alumno por alumno es de 10 casos, de los 28 posibles.

Una situación muy diferente se presenta en los hombres, quienes son más reportados en los roles de agresión en los mapas, en comparación al reporte que dan sobre sí mismos. El nivel de coincidencia en los roles asignados a los alumnos es del 15.38 %, equivalente a ocho alumnos, presentándose dichas coincidencias los roles de agresor (un caso), no-involucrado (cinco casos) y víctima (dos casos). La divergencia encontrada en los roles asignados a los alumnos con base en los dos métodos pueden deberse a sesgos en la percepción de los alumnos, la restricción de conductas de agresión presentadas en el instrumentos de auto-reporte, la normalización de la agresión o al tipo de criterios empleados para la designación de roles empleado en los datos de la entrevista para MSCC.

Si consideramos sesgos en la percepción de los alumnos, es decir, optamos por explicar la diferencia considerando que los agresores y víctimas no se perciben como tales como se ha planteado en estudios previos (Mendoza, 2006; Pepler et al., 2008) entonces se habría esperado que los alumnos no se reportaran como agresores ni víctimas en las entrevistas de los mapas, sin embargo, la mayoría de los alumnos reportados como agresores o víctimas se reportaron como tales en las entrevistas, razón

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

por la cual la cantidad de reportes de conducta agresiva es cercana al total de alumnos del grupo (ver Figuras 13 y 16).

La opción dos, que implica considerar que las conductas de agresión empleadas por los alumnos difieren de las conductas contenidas en el auto-reporte (Pepler et al., 2008; Smith, 2010), puede ser desechada en la medida en que presenta acuerdo con las conductas reportadas por los alumnos al ser entrevistados, como se observa en la Figura 37. Si bien algunas conductas de agresión, como gritar o burlarse de las preferencias sexuales, no se encuentran en el auto-reporte estas fueron referidas por uno o dos entrevistados y se reportan junto con el empleo de otras morfologías que sí aparecen en el instrumento, tales como decir apodosos o insultar.

Respecto a la normalización de la agresión, esta implicaría que los alumnos no perciban el empleo de la agresión como algo frecuente, debido a que la comparación se realiza en un contexto donde su uso es “cotidiano”. Es posible apostar a dicha explicación debido a que la mayoría de los alumnos reportan observar frecuentemente el uso de agresión entre pares, principalmente agresión de tipo verbal. Aunado a esto, se ubicó en los mapas que casi el 100% de los alumnos de los tres grupos fueron reportados por al menos un compañero como agresores. Así, la emisión de agresión no se reporta como algo que ocurre frecuentemente, sino como algo que ocurre a veces, dado que su emisión parece encontrarse dentro de la norma del grupo.

Por otro lado, a pesar de que podría considerarse que la distinción entre observadores de la agresión y no involucrados parece innecesaria, las diferencias significativas que se reportan en los primeros, con respecto a las víctimas de agresión no focalizada, indican que esta distinción sí es importante. Si bien es posible referir que los no involucrados sí observan las situaciones de agresión, pues identifican a los agresores y víctimas del grupo, es posible que no estén jugando un papel activo durante las situaciones de agresión y por lo tanto son omitidos al momento de la entrevista como observadores de situaciones de agresión, en cuyo caso la inclusión de la pregunta para identificar a los observadores estaría proporcionando información adicional, en la medida en que permite ubicar a quienes desapruaban la agresión y actúan para dar término a los episodios en que dicha conducta es empleada.

Finalmente, es importante hacer mención de las limitantes de este estudio. Una de las primeras limitantes es el tamaño y cantidad de grupos, estos fueron relativamente pequeños y eso podría estar creando una dinámica particular entre sus integrantes, en

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

este caso, destaca el hecho de que las niñas son poco reportadas como emisoras de la agresión, pero sí son reportadas como víctimas de la misma, incluso como víctimas bully. Además de ello, los grupos presentan una mayor cantidad de hombres que de mujeres por lo que la aprobación o desaprobación de las conductas de agresión entre los pares tiene un mayor efecto en sus conductas. Lo anterior no demerita los resultados obtenidos, pero gesta una limitante en cuanto a la generalización de los datos. Estudios posteriores podrían emplear grupos naturales con diferentes cantidades de alumnos y con distribuciones similares de hombres y mujeres a fin de conocer si dichas variables en el grupo se asocian a dinámicas de agresión entre pares de forma particular.

Otra de las limitantes identificadas radica en que la observación directa incluyó exclusivamente el registro de las ocasiones en que los alumnos dirigieron su conducta hacia los compañeros, por lo que no es posible asegurar que luego de una emisión dada se presentara una respuesta directa a dicha emisión por parte de los compañeros, ni se conoce respecto al contenido de las emisiones. Aunado a ello, se tiene la dificultad en el análisis de los datos por la deserción de la muestra, puesto que de los 82 alumnos a quienes se iba a evaluar inicialmente, 19 fueron dados de baja de la escuela por diversas razones. En un estudio previo se reportó que los alumnos identificados como agresores por los profesores desertan más de la escuela que niños clasificados como no agresivos (Farmer et al., 2003), esta misma situación ha sido reportada en las víctimas en otros estudios (Olweus, 1993b; Salmivalli, 2010).

De esta manera, los datos de observación directa pudieron ser comparados con las conexiones sociales obtenidas en los mapas sociales, más no fue posible comparar las interacciones agresivas reportadas. No obstante, las conexiones sociales identificadas mediante observación directa y MSCC mostraron una correlación significativa, lo que hace factible suponer que el reporte de las situaciones de agresión habría tenido cierta similitud con datos observacionales, en caso de que estos hayan sido recabados. Además de ello, la obtención de las redes sociales se realizó a lo largo de poco más seis meses, mientras que la aplicación de las entrevistas se llevó a cabo en dos semanas para cada aplicación, aproximadamente. Estudios posteriores que abordaran la identificación de situaciones de agresión al interior del grupo con métodos observacionales y nominación de pares podrían dar cuenta de los alcances de los MSCC-IRB.

Por otro lado, aunque los métodos de evaluación indirectos tienden a ser sesgados por ajuste social (Pepler & Craig, 1998), se considera que el uso de la estrategia de recogida de datos con doble ciego permitió evitar que los alumnos conocieran la finalidad última del estudio. Aunque Sin embargo, existe la posibilidad de que las propias preguntas hubiesen evidenciado en cierto grado el objetivo de las evaluaciones, ante lo cual algún alumno pudo omitir datos (por ejemplo, que al ser evaluado un agresor omitiera reportarse como tal), en este estudio se considera que el uso de consenso permitió evitar los sesgo al emplear el acuerdo para la selección de las relaciones y, en este caso, de los roles en bullying, en lugar de considerar exclusivamente el reporte del propio individuo o la nominación de agresores y víctimas realizadas por un único alumno.

También es importante denotar limitantes asociadas al estudio de grupos naturales. A diferencia de los estudios experimentales donde es posible mantener un mayor control de las variables, en esta investigación se trabajó con grupos naturales donde situaciones como la deserción escolar o el ingreso de nuevos alumnos a los grupos de clase influyen en las dinámicas del grupo sin que sea posible delimitar con claridad el alcance de dichas modificaciones (Martin & Bateson, 2007).

Si bien en este estudio se suponen diferencias importantes en el tipo de interacciones establecidas entre los alumnos involucrados en situaciones bullying de aquellos involucrados en situaciones de agresión no focalizada, los datos de esta investigación no abordan particularmente el tipo de interacciones establecidas, además, se limitó el estudio de agresión tipo bullying en alumnos del mismo grupo. De esta manera, queda pendiente el estudio de las relaciones establecidas entre el agresor y la víctima bully con compañeros con diferente participación en situaciones bullying durante situaciones de control de recursos, a fin de identificar si el rol de estos dos participantes se asocia al tipo de estrategias empleadas para acceder a los recursos en función de los compañeros con quienes compiten por el recurso particular.

Finalmente, la ausencia de diferencias en la cantidad de conexiones en víctimas y agresores se realiza de manera general, quizá sea necesario hacer una abordaje particular comparando las conexiones sociales de manera particular respecto a cada miembro de cada diada bullying, puesto que el desbalance de poder se asocia a la posición jerárquica entre los miembros del grupo, pero en una interacción bullying se limita a la diferencia de poder entre el agresor y víctima que forman la diada. De esta

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

manera, futuras investigaciones deberán enfatizar la comparación a nivel diádico de las habilidades y estrategias empleadas por el agresor y la víctima de bullying en situaciones donde se compita por recursos valorados a fin de identificar diferencias asociadas al desbalance de poder en la relación, evaluando de esta forma el poder en la relación social en los términos sugeridos por Simpson y colaboradores (2011).



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

## CONCLUSIÓN

El presente trabajo abordó el estudio de la relación entre las modificaciones al interior de las redes sociales de tres grupos de secundaria y los roles en bullying de los miembros de dichos grupos, considerando percepción, consenso y conducta in situ. Se evaluó en dos ocasiones al grupo haciendo empleando los MSCC y se compararon los datos de los tres métodos empleados. Acorde a lo propuesto en otros trabajos (Atlas & Pepler, 1998; Salmivalli, 2010) el análisis de las situaciones bullying se realizaron respecto a la totalidad de alumnos del grupo por considerar que la ocurrencia de este tipo de interacciones se asocia a consecuencias sociales que son dadas por parte de alumnos que cubren roles distintos al de víctima y agresor bully.

Como se ha señalado ya, cada método se empleó de manera desigual, es decir, el auto-reporte se empleó en una sola ocasión al inicio de la evaluación, los MSCC se aplicaron al inicio y al final del estudio y la observación se llevó a cabo a lo largo de seis meses, por lo que la comparación de los roles se llevó a cabo exclusivamente considerando los roles obtenidos del CEVEO y los obtenidos de la primera aplicación de los mapas, se identificó que la percepción del rol que desempeñan los alumnos difiere del rol ubicado cuando se considera la nominación dada por los pares. Dicha discrepancia podría explicarse por la normalización de agresión al interior del grupo, de manera que su uso puede considerarse como una cuestión de ajuste social (Farmer & Xie, 2007). La hipótesis de normalización de la agresión se sustenta en los elevados porcentajes de agresión observada y el que la mayoría de los alumnos hayan sido nominados al menos en una ocasión como agresores y como víctimas en la entrevista para la obtención de los MSCC-IRB.

Se presenta además un acuerdo importante en cuanto a las morfologías reportadas cuando se cuestiona sobre el tipo de agresión observada durante las situaciones de agresión entre pares y aquellas reportadas en las diadas bullying identificadas mediante el reporte de pares, reportándose principalmente el uso de agresión verbal, seguido de la agresión física. Tanto en el CEVEO como en los MSCC el uso de agresión relacional se reporta con bajos porcentajes.

Con respecto al uso de auto-reportes, la aplicación de los mapas permitió abordar no solo la identificación de agresores y víctimas, también permitió ubicar en cuales de estos se presentaba direccionalidad de agresión. Así mismo, fue posible

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

abordar el tipo de agresión empleada por el agresor bully hacia cada víctima en particular, de tal manera que se ubicó qué tipo de agresión es observada en los episodios bullying para cada diada en específico. Este alcance particular de los mapas permite tener un panorama particular del tipo de conductas ocurridas en los episodios bullying, permitiendo detectar casos en los cuales la agresión observada es principalmente de tipo física, como se reportó en la mayoría de las diadas bullying identificadas en el grupo C en la primera aplicación.

Una segunda aplicación del CEVEO nos hubiese proporcionado un panorama general de los cambios ocurridos en la percepción de las situaciones de agresión entre pares de manera general, si hubiese habido cambios en cuanto a las conductas de agresión observadas entre pares no sería posible ubicar entre cuáles alumnos se presentaban dichos cambios. Dados los datos obtenidos mediante el empleo de los MSCC fue posible ubicar las situaciones particulares de cada diada bullying, así como las conductas particulares de agresión empleadas de cada agresor bully hacia cada una de sus víctimas focalizadas, de tal manera que es cambios en el tipo de agresión empleada, identificando de esta manera el aumento en la cantidad de reportes dados a un tipo particular de conducta agresiva o a la mención de nuevas forma de agresión, lo que se observa, por ejemplo, en el caso de la agresión ocurrida en la diada bullying conformada por los alumnos número 14 y 8 del grupos A entre quienes se reporta mayor consistencia del uso de apodos en la segunda evaluación.

Los mapas permiten ubicar situaciones de agresiones focalizadas y no focalizadas, respecto a estas últimas, se apuesta a la posibilidad de que impliquen diferencias en autocontrol y estrategias de acceso a recursos de los alumnos, siendo los agresores no focalizados a quienes se atribuye menor autocontrol y el uso de coerción como principal estrategia para obtener acceso a recursos. Una posibilidad que no ha sido abordada al respecto remite al hecho de que los alumnos identificados como agresores y víctimas no focalizados podrían ser alumnos que se encontraban en proceso de gestar interacciones tipo bullying o alumnos que dejaban dichos roles, esta posibilidad ha sido desechada debido a que la ubicación de alumnos involucrados en situaciones de agresión entre pares sin presentar focalización ha sido identificada en estudios previos (Pedroza et al., 2013).

De esta manera, se cubrió el objetivo de identificar los roles de agresión de los diferentes participantes así como la agresión empleada durante los episodios de agresión entre pares, comparando percepciones individuales con consenso.

En cuanto a la identificación de las conexiones sociales de los miembros de cada uno de los tres grupos evaluados, se evaluaron las preferencias sociales de los alumnos a partir del empleo de observación directa de las emisiones sociales ocurridas entre los alumnos y mediante el uso de consenso para identificar a los alumnos que pasaban juntos mucho tiempo. La similitud identificada en las redes ubicadas por ambos métodos al comparar primera y segunda aplicación, así como la correlación positiva en la cantidad de menciones dadas a una relación en los alumnos que estuvieron en la primera y segunda aplicación de los mapas indica que las relaciones sociales se mantuvieron relativamente estables en estos grupos, estudios previos han encontrado que cuando se emplea una estrategia multimétodo las relaciones que son identificadas por dos o más métodos son más estables (Flores & Santoyo, 2009).

El que las correlaciones sean mayores cuando se realiza la comparación de los datos observacionales con la segunda aplicación de los mapas puede deberse a que más de la mitad de los registros observacionales fueron obtenidos entre septiembre y octubre, es decir, la identificación de gran parte de las emisiones sociales analizadas para la obtención de las preferencias sociales se realizó cerca de la segunda aplicación de los MSCC. Aunque se deseaba tener una mayor cantidad de registros observacionales ciertas actividades de la escuela dificultaron el lograrlo, por ejemplo, los días eventos culturales o periodos de examen, así como la inasistencia de los alumnos.

Es importante destacar que la mayoría de los alumnos reportados como observadores por los compañeros pertenecían al grupo B y establecían conexiones sociales entre sí, lo que podría explicar las diferencias significativas ocurridas en este subgrupo particular, sin embargo la mayoría de los análisis realizados se llevaron a cabo con la cantidad de nominaciones dadas a cada diada y no solo considerando aquellas diadas en las cuales se identificó diferencias estadísticas en la cantidad de ocasiones en que se reportó a ambos integrantes de la diada como alumnos que se juntan mucho.

En el caso de los alumnos en situación de bullying, los agresores y víctimas bully no difieren entre sí en la cantidad de conexiones sociales que establecen con los compañeros del grupo de clase en la primera o segunda aplicación de los mapas, sin

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

embargo los primeros fueron reportados con amigos de otros salones por una mayor cantidad de compañeros en ambas aplicaciones. Por su parte, los alumnos reportados como observadores si difieren en la cantidad de conexiones sociales que establecen, siendo mayor que la cantidad de conexiones sociales reportadas para alumnos ubicados como víctimas bully, mientras que en la segunda no se presentan diferencias significativas en estos tres tipos de participantes.

De esta manera, la red social extensa de agresores y víctimas bully difiere solo respecto a relaciones con alumnos de otros grupos de clase, aunque al considerar a los alumnos reportados como observadores se identifica que las víctimas bullying son reportados en menos ocasiones como relaciones externas, así como bajo la nominación de mejor amigo por parte de otros compañeros, sin que dichas diferencias significativas se presenten cuando se compara a agresores bully con observadores.

Es importante mencionar que cada uno de los grupos evaluados presenta un escenario distinto respecto a las modificaciones en sus miembros, lo que se sugiere asociado a cambios particulares en la dinámica del grupo, dado que estudios previos que abordan el tema han encontrado que el ambiente del grupo tienen un efecto importante en las dinámicas de los alumnos (Crick & Dodge, 1996; Olweus, 1995; Yoneyama & Rigby, 2006). Particularmente, el mantenimiento y surgimiento de nuevas situaciones de bullying en el grupo A, la ubicación de nuevas víctimas bully en el grupo donde las víctimas de los agresores bully que permanecían al segundo corte ya habían sido dadas de baja, así como el surgimiento de nuevos agresores y víctimas no focalizadas en el grupo C donde todos los agresores bully y gran parte de las víctimas habían sido dados de baja para la segunda aplicación. Estos escenarios subrayan la necesidad de considerar que las interacciones bullying se gestan dentro de las jerarquías existentes al interior del grupo donde los alumnos aprenden las consecuencias del empleo de agresión focalizada y no focalizada tanto de su empleo como de las expectativas que se crean respecto a su uso a partir del empleo de agresión por parte de los otros compañeros.

Los alumnos son partícipes de las situaciones bullying, tanto si emiten como si reciben u observan la ocurrencia de dichas situaciones. El que alumnos que en una primera evaluación no hayan sido reportados como agresores o víctimas y lo sean en una segunda aplicación refleja que dicho comportamiento provee de consecuencias positivas para el emisor bajo ciertas circunstancias que evitan que la agresión sea emitida de manera regular por parte de todos los alumnos, por el contrario, parece

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

favorece que la agresión se empleada de manera focalizada a compañeros particulares. La baja del grupo de los agresores no modifica la dinámica del grupo, simplemente reajusta los roles que juegan dichos alumnos (Olweus, 1995; Hawley, 2002, 2003b).

Así, las situaciones bullying son dinámicas y se reajustan a los cambios ocurridos en la configuración de las jerarquías existentes al interior de grupo, las cuales podrían estar asociadas al tipo de estrategias empleadas para el control de recursos. Si bien la muestra del presente estudio muestra dinámicas particulares asociadas al desarrollo y mantenimiento de las conductas de agresión focalizada y no focalizada, estudios posteriores son requeridos para corroborar la ocurrencia de dichas dinámicas en muestras mayores que permitan hacer una generalización con mayor peso, así como la ubicación de otras dinámicas particulares, por ejemplo en grupos en los cuales sea posible mantener intactos a los miembros por al menos un periodo de seis meses.

Finalmente, aunque se atribuye una dinámica particular a los grupos que se asocia con la ocurrencia de situaciones bullying y otras situaciones de agresión entre pares, es posible suponer que el rol de un alumno se asocia a habilidades particulares de este, de tal manera que las habilidades de los alumnos para emplear conductas agresivas o manejar la recepción de agresión por parte de sus compañero es fundamental para que se establezca en ellos un tipo particular de involucramiento en situaciones de bullying. Se requiere, pues, un abordaje de estas diferencias a fin de poder identificar factores de riesgo que permitan predecir el establecimiento se situaciones en bullying.

**REFERENCIAS**

- Aguilar, F. A. (2010). *Bullying en estudiantes de Nivel Medio Superior de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Disertación de especialidad no publicada. UNAM: México.
- Aguilera, S. J. & Pedroza, F. J. (2012). Conducta antisocial, agresión y redes sociales al interior del grupo. *Ponencia presentada en el XXII Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta*. Guanajuato, Guanajuato.
- Aguilera, S. J. & Pedroza, F. J. (2013). Roles desempeñados en bullying: implicaciones prácticas. En: F. J. Pedroza & S. J. Aguilera (coord.), *La construcción de identidades agresoras: El acoso escolar en México* (pp. 31-48). México: CONACULTA.
- Aguilera, S. J., Cervantes, A. R., Bárcenas, I. A. & Pedroza, Cabrera, F. J. (2011). Desarrollo de las redes sociales de adolescentes escolarizados: comparativo de dos cortes transversales. CD del XIX Congreso Mexicano de Psicología. Pp. 1051-1052.
- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J. M., Ruiz-Velazco, S. & Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos escolares en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, 53(3), 220-227.
- Anscombe, G. E. M. (1991). *Intención*. España: Paidós.
- Arruga, A. (1992). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Herder.
- Atlas, R. S. & Pepler, D. J. (1998). Observations of Bullying in the Classroom. *Journal of Education Research*, 92(2), 86-99.
- Bezanilla, J. M. (2011). Sociometría: Un método de investigación psicosocial. México: PIE Editorial. Recuperado de: <http://alfepsi.org/attachments/article/77/Sociometria.pdf>
- Boulton, M. J. (2013). The effects of victim of bullying reputation on adolescents' choice of friends: Mediation by fear of becoming a victim of bullying, moderation by victim status, and implications for befriending interventions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114, 146-160.
- Brown, B. B. (1990). Peer groups and peer cultures. En S.S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 171-196). Cambridge, M. A.: Harvard University Press.

- Burger, M. J. & Buskens, V. (2009). Social context and network formation: An experimental study. *Social Networks*, 31, 63-75.
- Cabezas, H. (2007). Detección de conductas agresivas “bullyings” [sic] en escolares de sexto a octavo año, en una muestra costarricense. *Educación*, 31(1), 123-133.
- Cairns, R. B. (1979). *Social development: The origins and plasticity of social interchanges*. San Francisco: Freeman.
- Cairns, R. B., Leung, M.-C., Gest, S. D. & Cairns, B. D. (1995). A brief method for assessing social development: Structure, reliability, stability, and developmental validity of the Inter-personal Competence Scale. *Behaviour Research and Therapy*, 33(6), 725–736.
- Cairns, R. B., Perrin, J. E., & Cairns, B. D. (1985). Social structure and social cognition in early adolescence: Affiliative patterns. *Journal of Early Adolescence*, 5, 339-355.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L. & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressor’s profile. *Computers in Human Behavior*, 26, 1128-1135.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*, Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Cepeda-Cuervo, E., Pacheco-Durán, P. N., García-Barco, L. & Piraquive-Peña, C. J. (2008). Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media. *Revista de Salud Pública*, 10(4), 517-528.
- Cottello, J. M. (2008). *Bullying in the Schools: Identification, Prevention, and Intervention*. Tesis de Maestría. Universidad de Wisconsin-Stout.
- Craig, W. M. & Pepler, D. J. (1997). Observation of bullying and victimization in the school-yard. *Canada Journal of School Psychology*, 13, 41-60.
- Craig, W. M. & Pepler, D. J. (2007). Understanding Bullying: From Research to Practice. *Canadian Psychology Association*, 48(2), 86-93.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- Crick, N. & Grotpeter, J. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-22.

- Cruz, A. (2007). *Estudio de los patrones conductuales de niños víctimas de agresión ejercida por sus pares*. Tesis de Licenciatura. Facultad de psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Del Rey, R. & Ortega, R. (2008). Bullying en países pobres: Prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychology Therapy*, 8(1), 39-50.
- Downey, D. B. & Vogt-Yuan A. S. (2005). Sex differences in school performance during high school: Puzzling patterns and positive explanations. *Sociological Quarterly*, 46, 299-321.
- Drew, N. (2007). Peer groups and children's school bullying: Scapegoating and other group processes. *European Journal of Developmental Psychology*, 4(4), 388-392.
- Espinoza, M. C. (2010). *Desarrollo de las preferencias sociales en niños: un estudio observacional*. Tesis Doctoral. Facultad de psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Pearl, Van Acker, R. & Rodkin, P. C. (2008). Social status and aggressive and disruptive behaviors in girls: Individual, group, and classroom influences. *Journal of School Psychology*, 46, 193-212. doi:10.1016/j.jsp.2007.03.004
- Faris, R. & Ennett, S. (2012). Adolescent aggression: The role of peer group status motives, peer aggression, and group characteristics. *Social Networks*, 34, 371-378.
- Farmer, T. W. & Cairns, R. B. (1991). Social networks and social status in emotionally disturbed children. *Behavioral Disorders*, 16, 288-298.
- Farmer, T. W., Estell, D. B., Leung, M-C., Trott, H., Bishop, J. & Cairns, D. (2003). Individual characteristics, early adolescent peer affiliations, and school dropout: an examination of aggressive and popular group types. *Journal of Psychology*, 41, 217-232.
- Farmer, T. W. & Xie, H. (2007). Aggression and school social dynamics: The good, the bad, and the ordinary. *Journal of School Psychology*, 45, 461-478.
- Flores, N. (2009). Análisis funcional de los procesos de estabilidad de las relaciones sociales entre niños en un escenario escolar. *Tesis Doctoral*. México. UNAM.

- Flores, N. & Santoyo, C. (2009). Estabilidad y cambio de las relaciones sociales entre niños: Análisis de mecanismos funcionales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 35(1), 59-74.
- García, B., Márquez, L. & Ávila, J. L. (2009). Planeación y desarrollo de proyectos de investigación. En B. García (ed.), *Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales: un enfoque de enseñanza basado en proyectos* (pp. 1-48). México D.F.: Manual Moderno.
- Gest, S. D., Farmer, T. W. Cairns, B. D. & Xie, H. (2003). Identifying children's peer social networks in school classrooms: Links between peer reports and observed interactions, *Social Development*, 12(4), 513-529.
- Hawkins, D., Pepler, D. J. & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512-527.
- Hawley, P. (1999). The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental review*, 19, 97-132.
- Hawley, P. (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 26(2), 167-176.
- Hawley, P. H. (2003a). Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted Machiavellian. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 279-309.
- Hawley, P. (2003b). Strategies of control, aggression, and morality in preschoolers: An evolutionary perspective. *Journal of Experimental Child Psychology*, 85, 213-235.
- Hawley, P. H. (2006). Evolution and personality: A new look at Machiavellianism. En D. Mroczek & T. Little (Eds.), *Handbook of personality development* (pp. 147-161). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hawley, P. H. (2007). Social dominance in childhood and adolescence: Why social competence and aggression may go hand by hand. En: P. H. Hawley, T. D. Little & P. C. Rodkin (eds.), *Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior* (pp. 1-29). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hawley, P. H., Stump, K. N., & Ratliff, J. M. (2010). Side stepping the jingle fallacy: Bullying, aggression, and the importance of knowing the difference. In D.

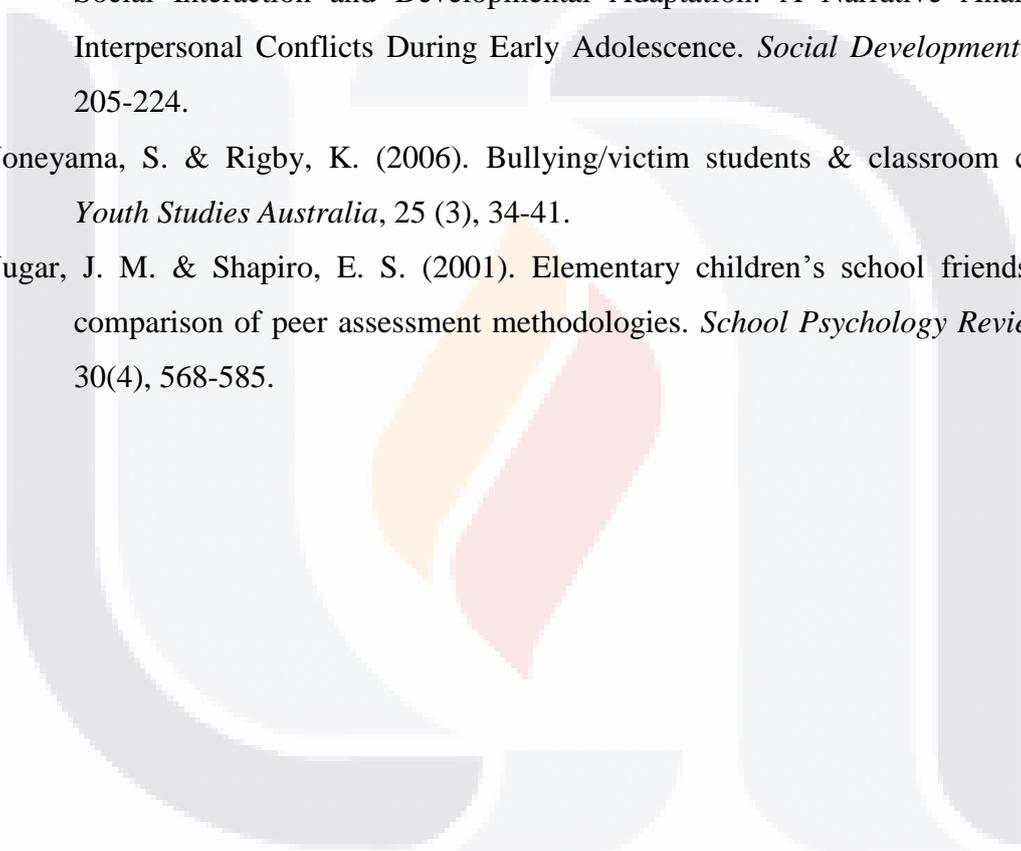
- Espelage & S. Swearer, *Bullying in American Schools* (2 ed.) (pp. 101-115). New York: Rutledge.
- Hawley, P. H. & Vaughn, B. E. (2003). Aggression and adaptive functioning: The bright side to bad behavior, *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 239–242.
- Huitsing, G., Veenstra, R., Sainio, M. & Salmivalli, C. (2012). “It must be me” or “It could be them?” The impact of the social network position of bullies and victims on victims’ adjustment. *Social Network*, 34, 379-386.
- Instituto Federal Electoral. (2012). Resultados Nacionales de la Consulta Infantil y Juvenil 2012. *Informe Ejecutivo*. Recuperado en: [www.ife.org.mx/documentos/DECEYEC/consultaInfantilJuvenil2012/](http://www.ife.org.mx/documentos/DECEYEC/consultaInfantilJuvenil2012/)
- Jansen, D. E. M. C., Veenstra, R., Ornel, J., Verhulst, F. C. & Reijneveld, S. A. (2011). Early risk factors for being a bully, victim, or bully-victim in late elementary and early secondary education. The longitudinal TRAIS study. *BMC Public Health*, 11(440), s/p. Recuperado de <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/11/440/prepub>. Doi: 10.1186/1471-2458-11-440
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Rantanen, P. & Rimpela, A. (2000). Bullying at school: An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23, 661-674.
- Kindermann, T. A. (1996). Strategies for the study of individual development within naturally-existing peer groups. *Social Development*, 5(2), 156-173.
- Kindermann, T. A. & Gest, S. D. (2009). Assessment of the peer group: Identifying social networks in natural settings and measuring their influences. To appear in: Rubin, K. H., Bukowski, W., & Laursen, B. (Eds.). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford.
- Kindermann, T. A, McCollam, T. L. & Gibson, E. (1996). Peer networks and students' classroom engagement during childhood and adolescence. En K. Wentzel & J. Juvonen (Eds.), *Social motivation: understanding children's school adjustment* (pp. 279-312). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lebakken, J. M. (2008). *Implementing the Wisconsin Bullying Prevention Curriculum in a Family and Consumer Sciences Education Classroom*. Disertación de maestría no publicada. University of Wisconsin-Stout.
- Martin, P. & Bateson, P. (2007). *Measuring behavior* (3rd. ed.). Nueva York: Cambridge.

- Mendoza, B. (2006). Las dos caras de la violencia escolar: El maltrato en la interacción profesor-alumno y entre iguales. Disertación Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Miranda, d. A., Serrano, J. M., Morales, T., Montes, J. Z. & Reynoso, B. (2013). Agresión y acoso en el nivel medio superior: El caso de la Universidad Autónoma de México. En: F. J. Pedroza & S. J. Aguilera (coord.), *La construcción de identidades agresoras: El acoso escolar en México* (pp. 73-98). México: CONACULTA.
- Monks, C. P. & Smith, P. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 801-821.
- Muñoz, R. V. A. & Rosales, R. J. (2010). *Manifestaciones de Bullying (agresión entre pares) en una Escuela Secundaria Técnica de la ciudad de México*. Tesis de Licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional.
- O'Connell, P., Pepler, D. J. & Craig, W. M. (1999). Peer Involvement in bullying: Insights and changes for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437- 447.
- Olweus, D. (1977). Aggression and peer acceptance in adolescent boys: two short-term longitudinal studies of ratings. *Child development*, 48, 1301-1313.
- Olweus, D. (1991). Bullying at the school: What we know and what we can do?
- Olweus, D. (1993a). Bullies on the playground: The role of victimization. En C. Hart (ed.), *Children on the playground: Research perspectives and applications* (pp. 85-128). New York: SUNY Press.
- Olweus, D. (1993b). *Bullying at the school: What we know and what we can do?*. Cambridge, M. A.: Blackwell.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *America, Cambridge University Press* (Copyright. American Psychological Society).
- Olweus, D. (2003). A profile of Bullying. *Educational Leadership*, 12-17.
- Patchen, M. (1993). Reciprocity of coercion and cooperation between individuals and nations. En R. B. Felson & J. T. Tedeschi (Eds.) *Aggression and violence* (pp. 119-144). Washington, DC: APA.
- Patterson, G. R. (1982). *A Social Learning Approach 3: Coercive Family Process*. Oregon: Catalia.

- Pedroza, F. J., Aguilera, S. J., Cervantes, A. R. & Martínez, K. I. (2013). Estabilidad y cambio en roles de agresor y víctima en episodios bullying. En: F. J. Pedroza & S. J. Aguilera (coord.), *La construcción de identidades agresoras: El acoso escolar en México* (pp.40-72). México: CONACULTA.
- Peña, C. (2012). *Identificación de participantes involucrados en conductas de agresión al interior del grupo*. Tesina de Licenciatura no publicada, presentada para CONACyT. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Pepler, D. J. & Craig, W. M. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31, 548-553.
- Pepler, D. J. & Craig, W. M. (1998). Assessing children's peer relationships. *Child Psychiatry Review*, 3(4), 176-182.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Connolly, J. A., Yuile, A., McMaster, L. & Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive behavior*, 32, 376-384.
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W. & Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development*, 79(2), 325-338.
- Ramos, I. G. (2009). Organización y estabilidad del comportamientos coercitivo de niños escolares. *Tesis Doctoral*. México. UNAM.
- Ramos, I. G. & Santoyo, C. (2008) Organización y estabilidad del comportamiento coercitivo en niños escolares: Una perspectiva de desarrollo. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 34(2), 265-292. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=59311115008>.
- Reijntjes, A., Vermande, M., Goossens, F. A., Olthof, T., van de Schoot, R., Aleva, L. & van der Meulen, M. (2013). Development trajectories of bullying and social dominance in youth. *Child Abuse & Neglect*, 37, 224-234.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools and what to do about it*. Melbourne: ACER.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 583-590.
- Rigby, K. & Bagshaw, D. (2001). What hurts? The reported consequences of negative interactions with peers among Australian students. *Children Australia*, 26(4), 35-41.

- Rigby, K. & Barnes, A. (2002). To tell or not to tell? The victimized student's dilemma. *Youth Studies Australia*, 21, 33-36.
- Rigby, K. & Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 26(3), 425-440.
- Rivero, E.E., Barona, R.C & Saenger, P.C. (2009). Violencia entre pares (Bullying). Un estudio exploratorio en escuelas secundarias en Morelos. *Memorias en extenso X Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- 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.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, vol. 15, pp. 112-120.
- Salmivalli, C. Huttunen, A. & Lagerspetz, K. M. J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Canadian Journal of Psychology*, 38, 305-312.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Sahin, M. (2010). Teacher's perceptions of bullying in high schools: A Turkish study. *Social Behaviour and Personality*, 38(1), 127-142.
- Santoyo, C. (2006). Determinación múltiple y contexto de la organización del comportamiento social: Hacia una perspectiva de síntesis. En C. Santoyo (Ed.), *Estabilidad y Cambio de Patrones de Comportamiento en Escenarios Naturales: Un Estudio Longitudinal en Coyoacán* (pp. 81-112). México: UNAM.
- Santoyo, C., Colmenares, V. L. & Losada, L. J. L. (2007). Redes sociales: Modalidades, funcionalidad y continuidad en una disciplina de síntesis. En C. Santoyo (Ed.), *Estabilidad y Cambio de Patrones de Comportamiento en Escenarios Naturales: Un Estudio Longitudinal en Coyoacán* (pp. 81-112). México: UNAM.
- Santoyo, C., López, E. & Colmenares, V. L. (2007). Estrategias para el estudio de perfiles y patrones de interacción social. En C. Santoyo & M. C. Espinosa (Ed.), *Desarrollo e interacción social: teoría y métodos de investigación en contexto* (pp. 213-241). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Santoyo, C. & López, F. (1990). *Análisis experimental del intercambio social*. México: Trillas.

- Siciliano, M. D., Yenigun, D. & Ertan, G. (2012). Estimating network structure via random sampling: Cognitive social structures and the adaptive threshold method. *Social networks*, 34, 585-600.
- Simpson, B., Markovsky, B. & Steketee, M. (2011). Power and the perception of social networks. *Social Networks*, 33, 166-171.
- Slaninova, G., Haviger, J. Novotna, L., Sochorova, P. & Vackova, M. (2011). Relationship between cyberbullying and readiness for aggressive behavior in middle adolescence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 567-573.
- Slonje, R., Smith, P. K. & Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in human behavior*, 29, 26-32.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 98-103.
- Smith, P. K. (2010). Victimization in different context. Comments on the special issue. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 441-454.
- Smith, M. E. & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Sutton, J. Smith, P. K. & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation?. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 117-27.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 277-287.
- Villagómez, C. M. (2009). The prevalence of bullying teachers and the identification of risk factors in the development of these attitudes. Tesis de Licenciatura. Mental Health Department. Universidad de San Francisco de Quito, Ecuador.
- Wassweman, S. & Faust, K. (2013). *Análisis de redes sociales: Métodos y aplicaciones*. España: Centro de Investigaciones Sociales.
- Weerman, F. M. & Smeenk, W. H. (2005). Peer similarity in delinquency for different types of friends: A comparison using two measurement methods. *Criminology*, 43(2), 499-523.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Xie, H., Cairns, R. B. & Cairns B. C. (1999). Social Networks and Configurations in Inner-City Schools: Aggression, Popularity, and Implications for Students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7(3), 147-155.
- Xie, H., Farmer, T. W. & Cairns, B. D. (2003). Different forms of aggression among inner-city African–American children: Gender, configurations, and school social networks. *Journal of School Psychology*, 41, 355-375.doi: 10.1016/S0022-4405(03)00086-4
- Xie, H. Swift, D. J., Cairns, B. D. & Cairns, R. B. (2002). Aggressive Behaviors in Social Interaction and Developmental Adaptation: A Narrative Analysis of Interpersonal Conflicts During Early Adolescence. *Social Development*, 11(2), 205-224.
- Yoneyama, S. & Rigby, K. (2006). Bullying/victim students & classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25 (3), 34-41.
- Yugar, J. M. & Shapiro, E. S. (2001). Elementary children’s school friendship: A comparison of peer assessment methodologies. *School Psychology Review*, vol. 30(4), 568-585.
- 

**ANEXOS**

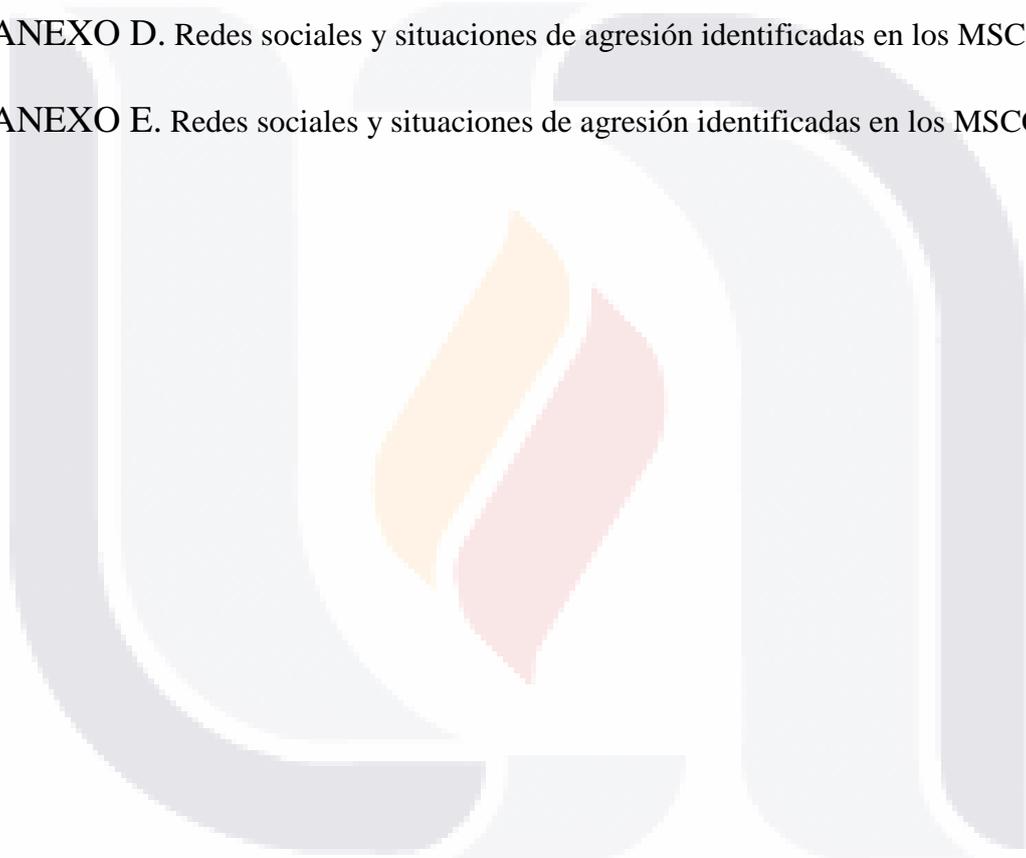
ANEXO A. Matriz sociométrica.

ANEXO B. Guía de entrevista para mapas sociocognitivos compuestos.

ANEXO C. Mapas Sociocognitivos Compuestos.

ANEXO D. Redes sociales y situaciones de agresión identificadas en los MSCC.

ANEXO E. Redes sociales y situaciones de agresión identificadas en los MSCC.



**ANEXO A**

**Matriz sociométrica**

Fecha: \_\_\_\_\_ Grupo: 2º A Hora de inicio: \_\_\_\_\_ Hora de término: \_\_\_\_\_

Nombre del observador: \_\_\_\_\_

			EMISORES		
Notas	# LISTA	RECEPTORES	A	B	C
	1	A			
	2	B			
	3	C			
	4	D			
	5	E			
	6	F			
	7	G			
	8	H			
	9	I			
	10	J			
	11	K			
	12	L			
	13	M			
	14	N			
	15	N			
	16	O			
	17	P			
	18	Q			
	19	R			
	20	S			
	21	T			
	22	U			

## ANEXO B

### Guía de entrevista para mapas sociocognitivos compuestos

#### **Consideraciones generales previas a la aplicación:**

Las siguientes preguntas deben hacerse con la lista de integrantes del grupo del salón al que pertenece el entrevistado todo el tiempo, contando con una lista para el entrevistado y otra para el entrevistador (para cada grupo se debe tener un número de listas equivalente a la cantidad de alumnos del grupo más el número de aplicadores que vaya a entrevistar al grupo). El entrevistador deberá contar, además, con hojas en blanco para la captura de los datos.

Antes de las iniciar las entrevistas, se deberá consultar con el profesor si la lista corresponde íntegramente al grupo o si hay alumnos anotados en la lista que ya estén dados de baja en la escuela o que no estén anotados, pero pertenezcan al grupo.

Las respuestas que serán proporcionadas por el entrevistado deberán anotarse de la siguiente manera: asignando a cada uno de los subgrupos mencionados por el entrevistado una letra del abecedario en orden según sean mencionados, así mismo, se anotarán los sujetos mencionados en cada subgrupo en el orden de mención, separados por coma o por renglón (dependiendo de si se anotarán en filas o columnas, respectivamente).

Se inicia la actividad dando al entrevistado la siguiente instrucción:

“El día de hoy te haré algunas preguntas sobre tus compañeros y compañera, para conocer mejor a los grupitos de amigos que tú has observado, y cómo es su relación. Toda la información que proporciones será totalmente confidencial, es decir, solamente tú y el grupo de investigación conoceremos la información, y ésta será manejada con profesionalismo y ética (no la conocerán tus compañeros, ni la escuela, ni tendrá ninguna repercusión académica). Si tiene dudas respecto a las preguntas que te haga puede preguntar en cualquier momento y aclararé las mismas, además, puedes indicar si no deseas proporcionar alguna información”.

Una vez dada la instrucción, se le entrega la lista de su grupo y se inicia con las preguntas que a continuación aparecen. En negritas aparecen aclaraciones más específicas para la obtención de los datos a lo largo de la aplicación.

### **Preguntas:**

- Para empezar, me podrías decir si ¿Hay alguien que esté anotado en la lista, pero ya no pertenezca a tu salón, es decir, que esté dado de baja? ¿Quién? **(anotarlos en todas las listas y confirmar el nombre con los siguientes entrevistados)**
- ¿Hay alguien que no aparezca en la lista, pero que pertenezca a tu grupo? ¿Quién? **(Anotarlos nombres proporcionados en todas las listas asignando el mismo número a cada nombre, confirmar en las siguientes entrevistas el nombre proporcionado. Además, deberá anotarse en qué número de entrevista se obtuvo el nombre, si fue en la primera, segunda, tercera u otra)**

Se le menciona al adolescente la siguiente instrucción: “Para las siguientes preguntas te pediré que me respondas usando los números que aparecen en la lista, en lugar de los nombres. Por ejemplo, si quieres referir a (decir el tercer nombre de la lista) deberás mencionarme el número tres, que es el que corresponde a este compañero. ¿Es claro cómo vamos a trabajar? ¿Tienes alguna duda?”

Si contesta que sí, iniciar la entrevista y confirmar que la instrucción haya sido claramente entendida mencionando el número y nombre de los primeros 5 compañeros referidos, si los números y nombres coinciden continuar, en caso de que no, confirmar los siguientes números hasta obtener 5 menciones consecutivas sin error. En caso de que ello no ocurra, trabajar con nombres a lo largo de toda la entrevista.

Si contesta que no, volver a explicar con tres ejemplos y valorar si la instrucción queda clara (con las 5 menciones consecutivas sin error), en caso de que no se haya comprendido el procedimiento emplear nombres.

- ¿Quiénes se juntan mucho o andan juntos en tu Salón? **(Anotarlos y confirmar con la siguiente pregunta)**
  - ¿Hay alguien más que se junte o ande mucho con ellos? ¿Serían todos?

**NOTA:** Una vez terminada la recolección de un grupo, se le hacen las mismas preguntas para cada uno del resto de los grupos (p. e. ¿hay algún otro grupo?, ¿quiénes se juntan en ese otro grupo?), hasta agotar la información. Si el adolescente no se ha ubicado en una red, una vez que refiere a todos los subgrupos de su salón, se le pregunta

si él se junta con alguien dentro del salón (**marcar en el registro si se tuvo que preguntar sobre su grupo o se reporta él solo en uno**).

- ¿Hay compañeros o compañeras que se junten solo con una persona? ¿Quiénes?  
¿Con quién se junta?
  - ¿Hay alguien más que solo se junte con una persona?
- ¿Hay alguien de tu salón que ande solo o no se junte con alguien?
- ¿Del grupo quién es tu mejor amigo?
  - ¿Alguien más?
- ¿Quién de tu salón se junta con alumnos o alumnas de otro salón, que hayas visto?
- ¿Quién de los de tu salón se junta con chicos o chicas que no pertenecen a esta escuela, que hayas visto?
- ¿Quiénes de tus compañeros son los que más molestan a otros compañeros? (**Anotarlos en el orden en que los mencionan**)
- ¿A quiénes molesta más (mencionar al primer agresor que refirió)? (**Anotarlos en el orden que los refiere, y repetir la misma pregunta, en caso de que haya más compañeros que hayan sido mencionados, especificando por separada o cada agresor. En caso de que responda con repuestas muy generales como “a todas las niñas”, anotarlos y pedirle que especifique a quiénes molesta mucho más, de todas estas personas, si el entrevistado no puede ubicar a nadie después de esto, anotar la respuesta general que proporcione**).
  - ¿Qué es lo que hace (mencionar al primer agresor) cuando molesta a (mencionar a la primera víctima mencionada para ese agresor)? Y ¿qué es lo que hace (mencionar la primera víctima) cuando es molestado por (mencionar al primer agresor) (**Anotarlos en el orden que los refiere y repetir la misma pregunta para los otros compañeros que hayan sido mencionados**)
- ¿Hay alguien más, a parte de los que mencionaste, que sea molestado mucho en tu salón? ¿Quiénes lo molestan?
- ¿Cuándo estos compañeros molestan a otros, hay otros compañeros que los observan? ¿Quiénes son? (**En caso de obtener respuestas ambiguas como “pues todos los demás” o “casi todos” pedirle que mencione ejemplos de situaciones donde se molestara a un compañero y alguien estuviese observando y, posteriormente preguntarle los nombres de estos últimos**)
- ¿qué hacen estas personas que observan cuando alguien es molestado?

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- En las últimas dos semanas ¿has tenido alguna pelea o discusión fuerte con alguien de tu salón? **(en caso de que diga que sí, preguntar ¿Cómo empezó? ¿Qué pasó después? ¿Cómo terminó? Y ¿Cómo se sintió con ello?, cuidando que esto último sea entendido en relación la situación de conflicto y no a la entrevista)**

Terminado esto, se le indica al chico lo siguiente: “Bueno, con eso terminamos la entrevista, muchas gracias por tus aportaciones, y te recuerdo que los datos serán utilizados únicamente con fines académicos”.



## ANEXO C

### Mapas Sociocognitivos Compuestos

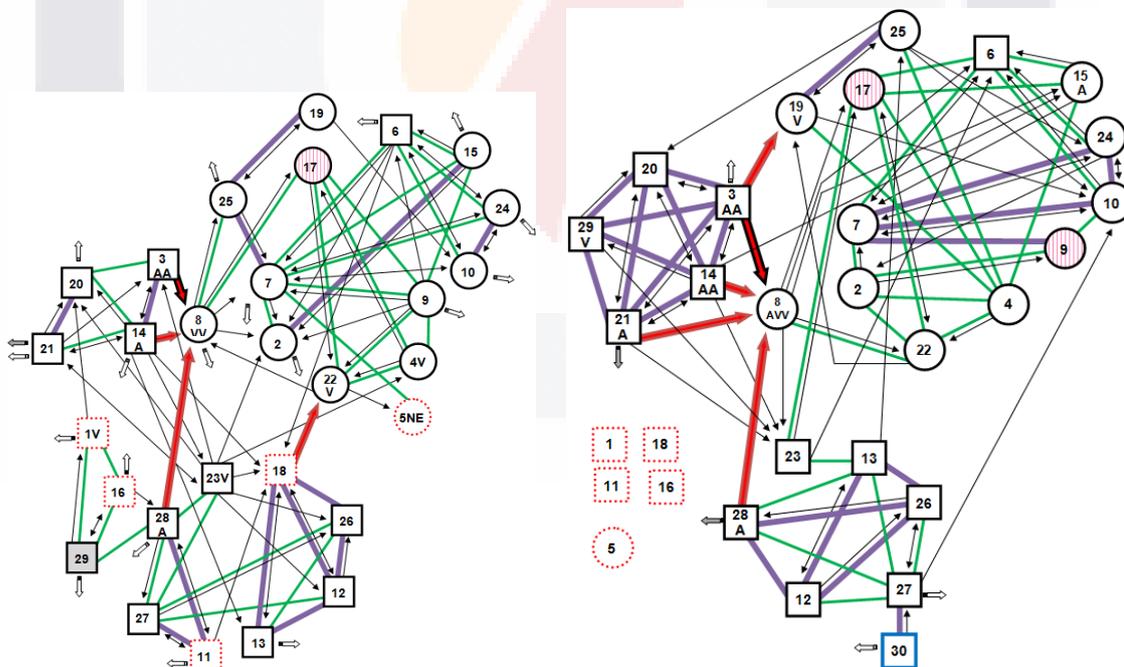
#### SIMBOLOGÍA Y NOMENCLATURAS EMPLEADAS EN LOS MAPAS

- Residuales ajustados mayores a 2.
- Residuales ajustados mayores a 4.
- $\rightleftarrows$  Se relaciona con compañero de otros grupos.
- $\rightleftarrows$  Se relaciona con pares que no pertenecen a su escuela.
- Direccionalidad de la agresión tipo bullying (referida de +2 DE a +4 DE).
- Direccionalidad de la agresión tipo bullying (referida con un puntaje mayor a +4DE).
- (Relleno de figura) Reportado como aislado por más del 50% de los entrevistados.
- ▨ (Relleno de figura) Reportado como observador
- ⋯ (Contorno de figura) alumnos que fueron dados de baja
- (Contorno de figura) alumnos de nuevo ingreso
- NE: No Entrevistado
- A: reportado como agresor (rango= media+1DE a +2 DE).
- AA: reportado como agresor (puntaje mayor a media+2DE).
- V: reportado como víctima (rango= media+1DE a +2 DE).

### Grupo A Todos los datos

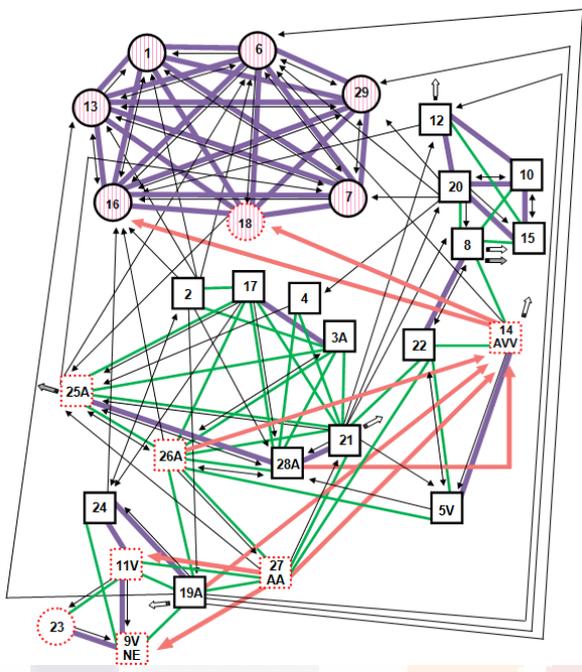
Primera aplicación

Segunda aplicación

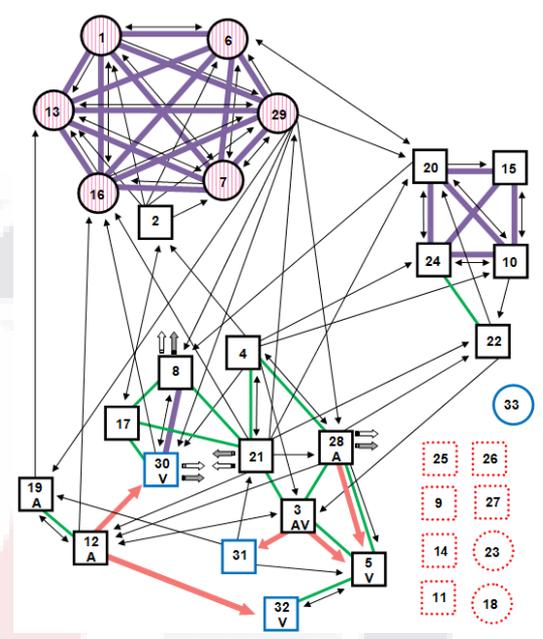


**Grupo B Todos los datos**

Primera aplicación

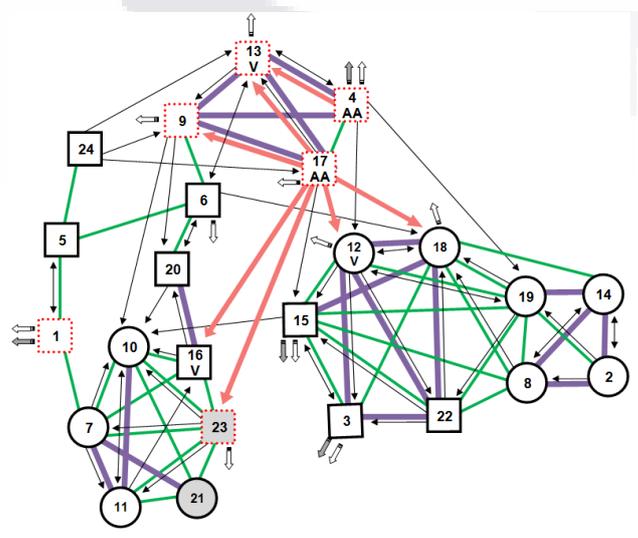


Segunda aplicación

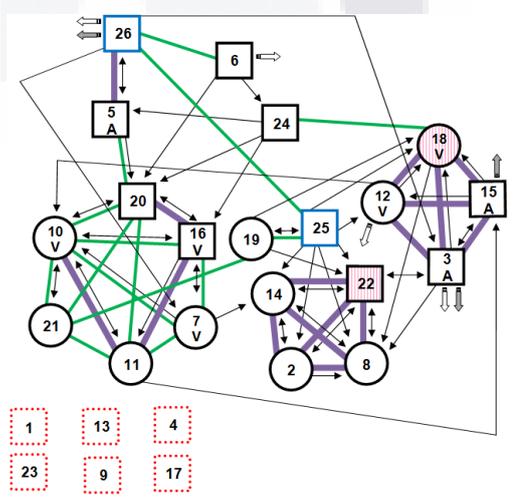


**Grupo C Todos los datos**

Primera aplicación



Segunda aplicación



**ANEXO D**

**Redes sociales y situaciones de agresión identificadas en los MSCC**

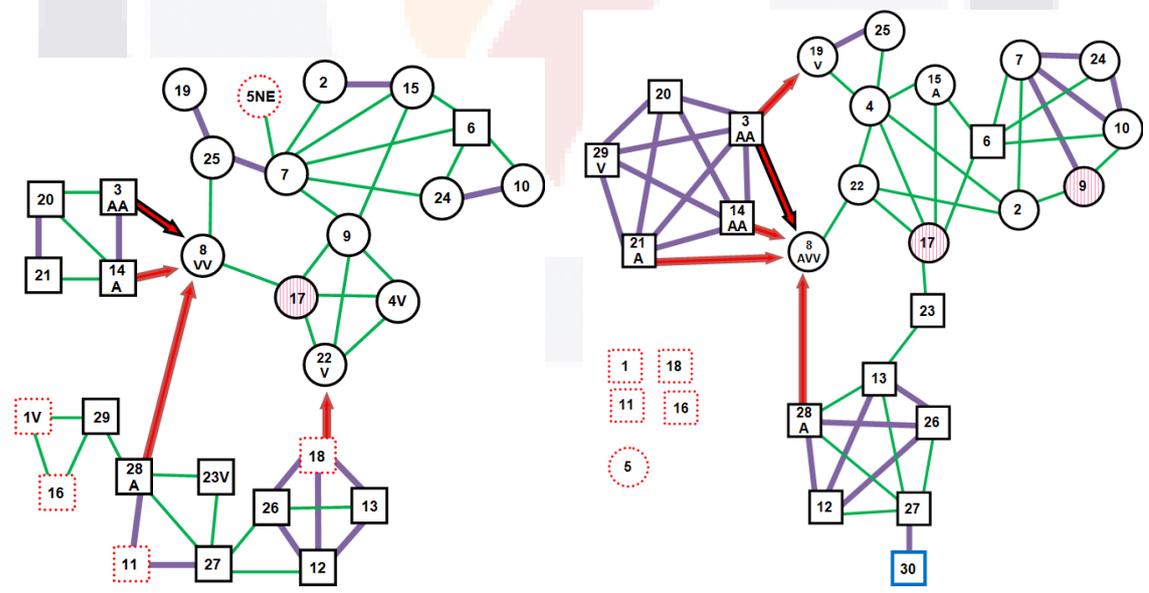
**SIMBOLOGÍA Y NOMENCLATURA EMPLEADAS**

- Residuales ajustados mayores a 2.
- Residuales ajustados mayores a 4.
- ➔ Direccionalidad de la agresión tipo bullying (referida de +2 DE a +4 DE).
- ➔ Direccionalidad de la agresión tipo bullying (referida con un puntaje mayor a +4DE).
- ▨ (Relleno de figura) Reportado como observador
- ⋯ (Contorno de figura) alumnos que fueron dados de baja
- (Contorno de figura) alumnos de nuevo ingreso
- NE: No Entrevistado
- A: reportado como agresor (rango= media+1DE a +2 DE).
- AA: reportado como agresor (puntaje mayor a media+2DE).
- V: reportado como víctima (rango= media+1DE a +2 DE).
- VV: reportado como víctima (puntaje mayor a media+2DE).

**Grupo A**

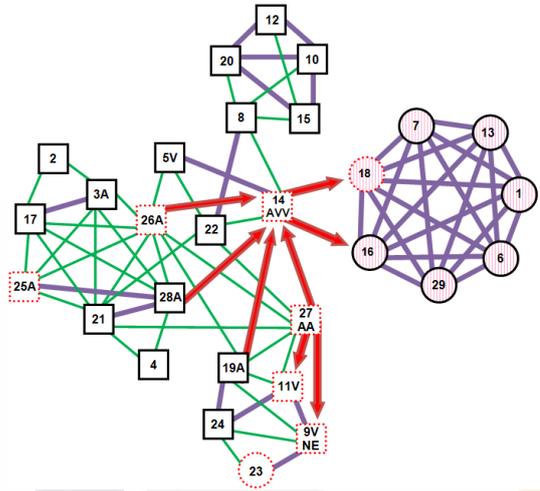
Primera aplicación

Segunda aplicación

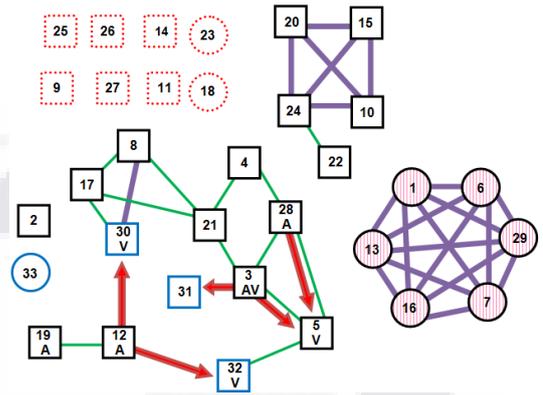


### Grupo B

Primera aplicación

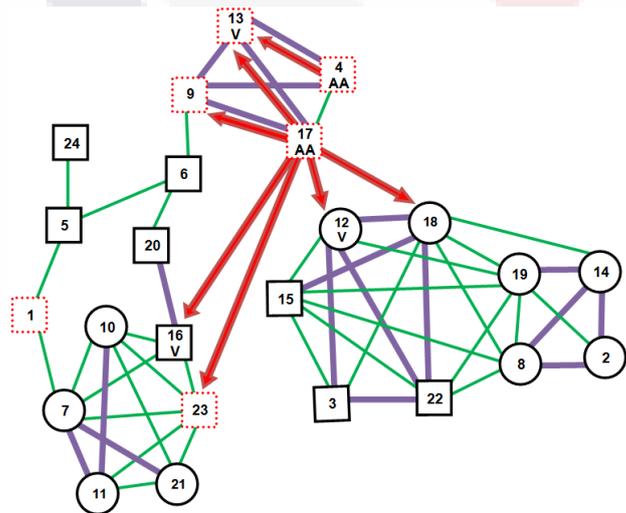


Segunda aplicación

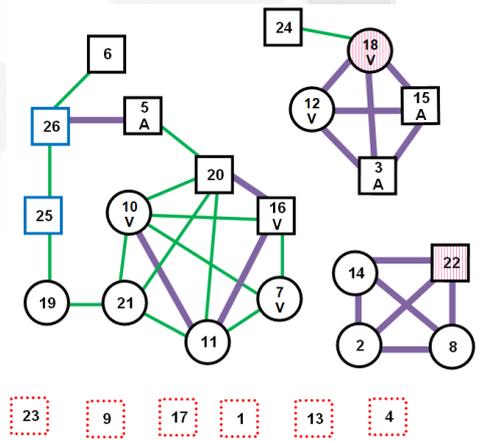


### Grupo C

Primera aplicación



Segunda aplicación

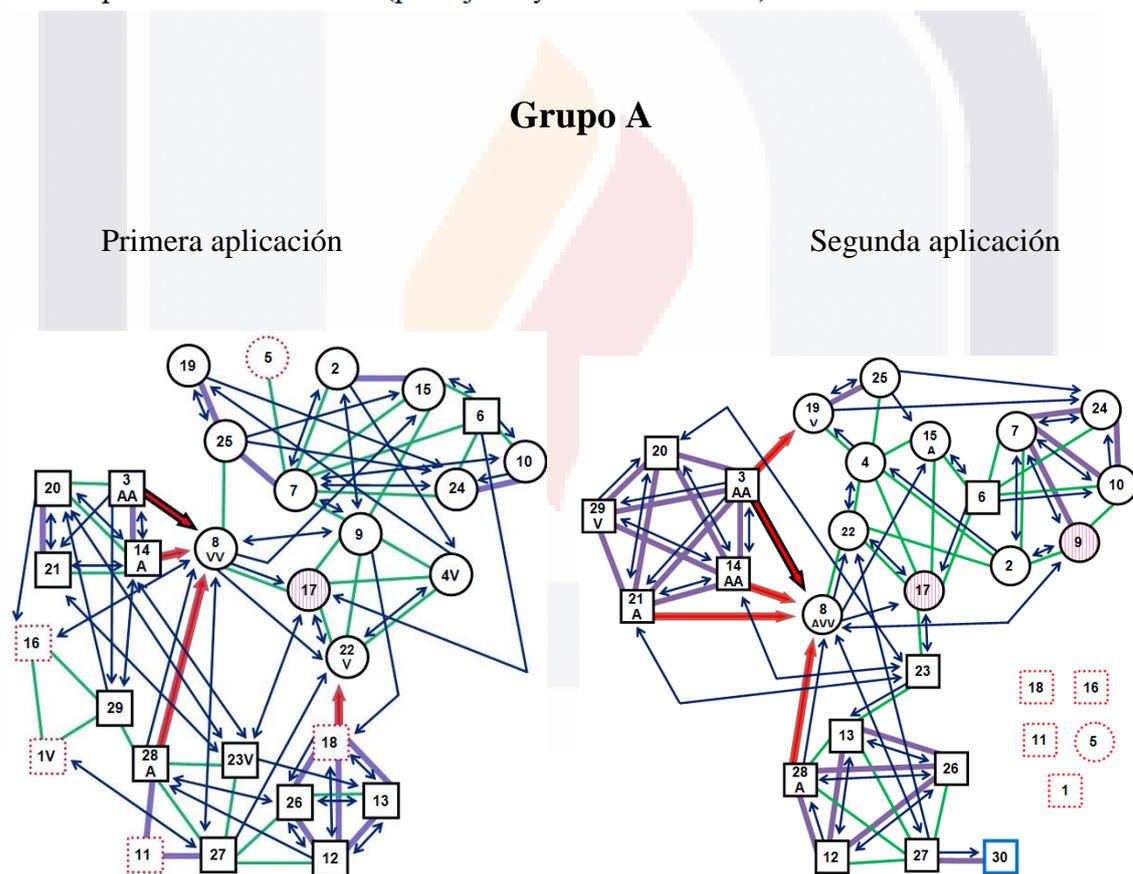


## ANEXO E

### Redes sociales y situaciones de agresión identificadas en los MSCC

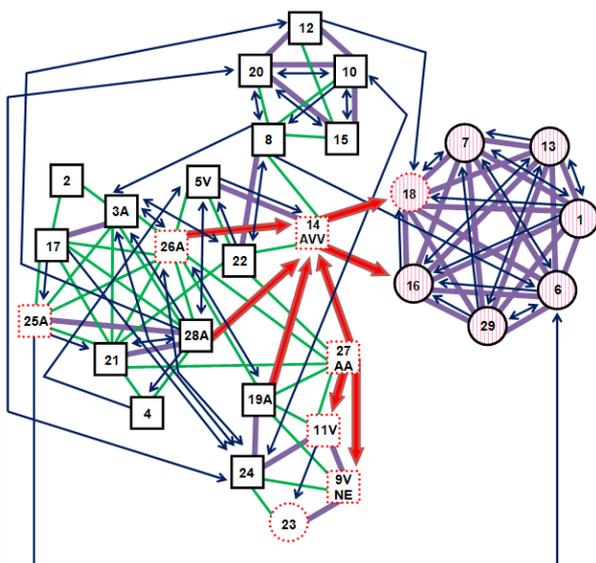
#### SIMBOLOGÍA Y NOMENCLATURA EMPLEADAS

- Residuales ajustados mayores a 2.
- Residuales ajustados mayores a 4.
- ➔ Direccionalidad de la agresión tipo bullying (referida de +2 DE a +4 DE).
- ➡ Direccionalidad de la agresión tipo bullying (referida con un puntaje mayor a +4DE).
- ||||| (Relleno de figura) Reportado como observador
- ..... (Contorno de figura) alumnos que fueron dados de baja
- (Contorno de figura) alumnos de nuevo ingreso
- ➔ Preferencia social unidireccional
- ↔ Preferencia social recíproca
- A: reportado como agresor (rango= media+1DE a +2 DE).
- AA: reportado como agresor (puntaje mayor a media+2DE).
- V: reportado como víctima (rango= media+1DE a +2 DE).
- VV: reportado como víctima (puntaje mayor a media+2DE).

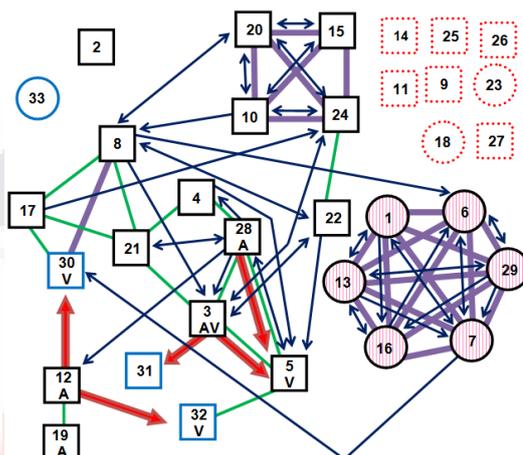


### Grupo B

Primera aplicación

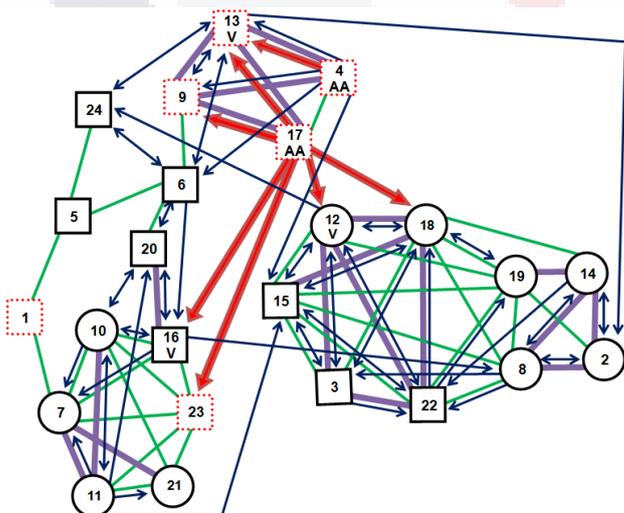


Segunda aplicación



### Grupo C

Primera aplicación



Segunda aplicación

