



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES**

**CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

**TESIS**

**PROCESOS DE INTERACCIÓN SOCIAL DE ADOLESCENTES BULLYING**

**PRESENTA**

**ANA DEL REFUGIO CERVANTES HERRERA**

**PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES Y  
HUMANIDADES**

**TUTOR**

**Dr. Francisco Javier Pedroza Cabrera**

**COMITÉ TUTORAL**

**Dra. Guadalupe Ruiz Cuellar**

**Dra. Brenda Mendoza González**

**Dra. Kalina Isela Martínez Martínez**

**Dr. Jacobo Herrera Rodríguez**

**Aguascalientes, Ags, Mayo de 2015.**





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES

**ASUNTO: AUTORIZACIÓN DE TESIS  
DEC. CCS y H./Posgrados OF. N° 1366**

**MTRA. ANA DEL REFUGIO CERVANTES HERRERA,  
ALUMNA DEL DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES,  
P R E S E N T E.**

Con base en lo que establece el Reglamento de Docencia en el artículo 173, le informo que se autoriza el Tema de Tesis: **“PROCESOS DE INTERACCIÓN SOCIAL EN ADOLESCENTES BULLYNG”**. Así mismo se le designa como asesor al **DR. FRANCISCO JAVIER PEDROZA CABRERA**. A fin de asignarle fecha para la verificación del Examen de Grado para la obtención del título del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades, deberá cumplir con lo establecido en los artículos 161, 162, 174 y 175.

Con el objeto de dar cumplimiento a este reglamento el paso siguiente será autorizar la impresión de su tesis, toda vez que presente la carta de liberación y/o acuerdo señalado en la Fracc. II del artículo 175.

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

A T E N T A M E N T E

Aguascalientes, Ags., 20 de Mayo de 2015

“SE LUMEN PROFERRE”

**DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ**

**DECANO**

- c.c.p.- DR. GENARO ZALPA RAMÍREZ.- Secretario Técnico del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades
- c.c.p.- DR. LUCIANO RAMÍREZ HURTADO.- Secretario de Investigación y Posgrado del CCSyH
- c.c.p.- MTRA. ANA DEL REFUGIO CERVANTES HERRERA.- Egresada del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades
- c.c.p.- Archivo

ggl ↗



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES

**DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ**  
**DECANO DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**  
**P R E S E N T E**

Estimado Señor Decano:

Hacemos de su conocimiento que el estudiante **ANA DEL REFUGIO CERVANTES HERRERA** con ID **32063** del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades, realizó la tesis titulada: **"PROCESOS DE INTERACCIÓN SOCIAL EN ADOLESCENTES BULLYING."** y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia, nos permitimos emitir el **VOTO APROBATORIO**. La tesis incorpora los elementos teóricos y metodológicos que le permiten ser defendida en el examen de grado reglamentario, por ello se solicita que se proceda a los trámites correspondientes para la presentación de dicho examen.

Ponemos lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, nos permitimos enviarle un cordial saludo.

**ATENTAMENTE**  
**"SE LUMEN PROFERRE"**  
**Aguascalientes, Ags., 12 de mayo de 2015.**

Por el Comité Tutorial

Dr. Francisco Javier Pedroza Cabrera

Dra. Guadalupe Ruíz Cuellar.

Dra. Brenda Mendoza González

c.c.p. Archivo.

Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS



## DICTAMEN DE REVISIÓN DE LA TESIS / TRABAJO PRÁCTICO


DATOS DEL ESTUDIANTE	
NOMBRE: ANA DEL REFUGIO CERVANTES HERRERA	ID (No. de Registro): 32063
PROGRAMA: Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades	ÁREA: Estudios de la Educación y del Comportamiento
TUTOR: Dr. Francisco Javier Pedroza Cabrera	
Comité Tutorial: Dra. Guadalupe Ruiz Cuellar Dra. Brenda Mendoza González	
TESIS ( X )	TRABAJO PRÁCTICO ( )
OBJETIVO: Conocer los procesos de interacción social que se presentan en adolescentes víctimas de bullying agresores, así como las posibles diferencias entre ambos grupos.	
DICTAMEN	
CUMPLE CON CRÉDITOS ACADÉMICOS:	( X )
CONGRUENCIAS CON LAS LGAC DEL PROGRAMA:	( X )
CONGRUENCIA CON LOS CUERPOS ACADÉMICOS:	( X )
CUMPLE CON LAS NORMAS OPERATIVAS:	( X )
CONINCIDENCIA DEL OBJETIVO CON EL REGISTRO:	( X )

Aguascalientes, Ags. a 13 de Mayo de 2015

### FIRMAS

  
Dr. Salvador de León Vázquez  
CONSEJERO ACADÉMICO DEL ÁREA

  
Dr. Genaro Zalpa Ramírez  
SECRETARIO TÉCNICO DEL POSGRADO

  
Dr. Luciano Ramírez Hurtado  
SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN  
Y POSGRADO

Código: FO-040200-23  
Revisión: 00  
Emisión: 21/02/11

## Revista INFAD 2012 – N°1 – Volumen 1 – Índice

### Infancia y adolescencia en un mundo en crisis y cambio

#### Índice

1. [Efeito Do Número De Filhos Na Satisfação Conjugal E Na Vinculação Pré-Natal Materna E Paterna.](#)  
Ana Paula Forte Camarheiro / João Manuel Rosado de Miranda Justo. pp. 19-26
2. [Avaliação de competências pedagógicas dos educadores e o stresse na infância.](#)  
Anabela Maria Sousa Pereira / Rosa Maria Silva Gomes. pp. 29-36
3. [Coeducación en educación infantil.](#)  
Sonia Rodríguez Cano / Davinia Heras Sevilla. pp. 37-44
4. [Conductas adaptativas de los niños y percepción materna de niño difícil.](#)  
María del Pilar Montealegre Ramón / Julio Pérez-López / Laura Patricia Perea Velasco / Mireia Pérez-Lag. pp. 45-52
5. [Crenças parentais sobre o desenvolvimento da criança e sua relação com o cuidar.](#)  
Luiza Nobre Lima / Maria da Luz Vale-Dias / Tânia Filipa Vital Mendes. pp. 53-62
6. [Desigual\(mente\) – projecto de intervenção de redução do estigma face à doença mental em crianças do ensino básico.](#)  
Ana Paula Monteiro / Andreia Sofia Lopes / Hugo Tiago Madeira / Joana Maria Seco. pp 63-72
7. [Dificultades emocionales de los menores acogidos en familia extensa analizadas a través del test de la familiadoença mental em crianças do ensino básico.](#)  
Mª Paz Albiñana Hernández / Rocío Sospedra Aguado / Luna R. Pla Molero / Rosa J. Molero Mañes. pp. 73-80
8. [Dimensões desenvolvimentais da síndrome do x-frágil – uma reflexão sobre o estado da arte.](#)  
Carla Carmona / Vítor Franco. pp. 81-92
9. [Do pré-escolar ao 1º ciclo do ensino básico: experiências e vivências da transição.](#)  
João Silva / Madalena Melo. pp. 93-102
10. [El aprendizaje desde la perspectiva de los valores.](#)  
Francisco José Sánchez Marín / Asunción Lledó Carreres / Teresa María Perandones González. pp. 103-112
11. [Estrategias de aprendizaje en los estudios de grado, de primaria en el marco del EFES.](#)  
Lorena Valdivieso León / Montserrat Marugán de Miguelsanz y Natalia Reoyo Serrano. pp.113-122
12. [Estrés parental, desarrollo infantil y atención temprana.](#)  
Julio Pérez-López / Mireia Pérez-Lag / María del Pilar Montealegre Ramón / Laura Patricia Perea Velasco. pp. 123-132
13. [Evaluación de la discapacidad en la infancia.](#)  
Montserrat Santamaría Vázquez / Valeriana Guijo Blanco. pp.133-140
14. [¿Hacia dónde va el acogimiento residencial?](#)  
Francisco Javier Domínguez Alonso. pp. 141-150
15. [Herramienta para la observación de las capacidades infantiles de aprendizaje autónomo.](#)  
Elena Escolano-Pérez y Mª Luisa Herrero Nivela. pp. 151-158
16. [Impacto da idade parental e do género na maturidade intelectual das crianças.](#)  
Ana Teresa Correia Matos / Ilda da Piedade Gonçalves / Margarida Isabel Rodrigues / Nádia Filipa Cortes Duarte /Ana Susana Rocio de Almeida. pp. 159-168
17. [Interacción disfuncional madre-hijo y conductas adaptativas en los niños.](#)  
Laura Patricia Perea Velasco / Julio Pérez-López / María del Pilar Montealegre Ramón / Mireia Pérez-Lag. pp. 169-176
18. [Las relaciones de apego con el padre y la madre en la segunda infancia y su relación con la autoestima.](#)  
Nerea Portu ZapiRAIN / Maite Eceiza Arratibel. pp. 177-188

19. [Las TICS en segundo ciclo de educación infantil.](#)  
Ana María de Caso / Jana Blanco / Gloria Navas. pp.189-198
20. [Maltrattamento o maltrattamenti? Dati preliminari dell'adattamento italiano del childhood trauma questionnaire short form.](#)  
Loredana Petrone / Maura Manca / Arrigo Pedon / Serafino Ricci. pp. 199-204
21. [Mejora de la competencia social en educación infantil.](#)  
Juan Luis Benítez Muñoz / Ana Justicia-Arráez / M<sup>a</sup> Carmen Pichardo Martínez / Guadalupe Alba Corredor. pp. 205-214
22. [Parenting "íbrido" tra continuità culturale e nuovi modelli hybrid forms of parenting between cultural continuity and new models.](#)  
Donatella Scarzello / Angelica Arace. pp. 215-224
23. [Percursores inclusivos familiares e pré-escolares de crianças com síndrome do x frágil – estudo exploratório no contexto português.](#)  
Liliana Morais / Vítor Franco. pp. 225-234
24. [Perfil diferencial de la competencia docente psicoinstruccional entre el cuerpo de maestros y el de profesores de enseñanza secundaria del sistema educativo español actual.](#)  
Juan Antonio Valdivieso Burón / Miguel Ángel Carbonero Martín / Luís Jorge Martín Antón / Natalia Reoyo Serrano. pp. 235-246
25. [Perfil sociodemográfico y psicopatológico de los menores acogidos en valencia.](#)  
Paula Sabater Pavía / M<sup>a</sup> Dolores Gil Llarío / Rosa Molero Mañes / Rafael Ballester Arnal. pp. 247-256
26. [Reducción de problemas de conducta en educación infantil.](#)  
Ana Justicia-Arráez / Guadalupe Alba Corredor / María Fernández Cabezas / Fernando Justicia Justicia. pp. 257-266
27. [The portuguese version of the mother and baby scales \(MABS\).](#)  
Justo, João Manuel Rosado de Miranda / Marques, Ana Raquel Ribeiro da Mota. pp. 267-276
28. [Uso de estrategias cognitivas de aprendizaje en educación infantil: efecto de los iguales.](#)  
Elena Escolano-Pérez / M<sup>a</sup> Luisa Herrero Nivelá. pp. 277-284
29. [Variables predictoras de la resolución de problemas matemáticos en alumnos de 3º de primaria.](#)  
M<sup>a</sup> Inmaculada Fernández Andrés / Raúl Tárraga Mínguez / Carla Colomer Diago. pp. 285-292
30. [Cuidados recebidos na infância e investimento parental em mães de bebês pré-termo.](#)  
Eva Sousa Freitas. pp. 293-302
31. [Relaciones entre las escalas bins y bsid-ii a los 6 y 12 meses de edad de los niños.](#)  
Marita Jesús Vargas Lazo\* / Julio Pérez López. pp. 303-314
32. [A articulação saúde – família – escola face à doença. Crónica da criança/adolescente.](#)  
Patrícia da Conceição Barbosa Ferreira. pp. 315-328
33. [Aceptación/ rechazo parental en una muestra de adolescentes. Diferencias según sexo y edad.](#)  
M<sup>a</sup> Isabel Polo del Río / Fernando Fajardo Bullón / Eva Martín López / Teresa Gómez Carroza / Benito León del Barco. pp. 329-336
34. [Actitudes de aculturación y valores personales de los adolescentes autóctonos.](#)  
Laura Lara / María Luisa Padilla Pastor. pp. 337-346
35. [Adicción a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación \(ntics\) y ansiedad en adolescentes.](#)  
Rubén Agustín Rodríguez Cano / Inmaculada Concepción Martínez Sánchez / María José García Rubio / Victoria Guillén Paredes / María Valero de Vicente / Syrine Díaz. pp. 347-356
36. [Adolescentes: percepción de sus dificultades de concentración y su relación con el uso y abuso de las tecnologías de la información y de la comunicación.](#)  
Gloria Garrote Pérez de Albéniz / Davinia Heras Sevilla / Fernando Lara Ortega. pp. 357-366
37. [Atajar el fracaso escolar a través de programas de intervención psicossocioeducativos.](#)  
Jasone Mondragón Lasagabaster. pp. 367-374
38. [Avaliação da satisfação dos jovens sobre as sessões de mediação de conflitos.](#)  
Elisabete Pinto / Márcia Melo. pp. 375-382
39. [Bandas juveniles violentas en España.](#)  
Florencio Vicente Castro / María Luisa Pérez Ruíz / Virgilio García Aparicio / María Gordillo Gordillo / Pablo Antonio Gallego Mesequer. pp. 383-392



40. [Características de la comunicación entre los adolescentes y su familia.](#)  
José Antonio del Barrio del Campo / Irina Salcines Talledo. pp. 393-402
41. [¿Cómo motivar en el aula universitaria? Nuevas herramientas, nuevos usos.](#)  
Patricia Alós Villanueva / Rocío Lago Urbano. pp. 403-410
42. [Comparación en la utilización de las redes sociales entre adolescentes embarazadas y no embarazadas.](#)  
Noelia Casanueva Carmona / M<sup>a</sup> Isabel Fajardo Caldera / Ana Belén Regalado Cuenca / M<sup>a</sup> Isabel Ruiz Fernandez / Fajardo Bullón Fernando. pp. 411-422
43. [Conflicts, academic achievement, and students' perception of support in school.](#)  
Ana Paula Quintela de Moura Ildefonso / Feliciano Henrique Veiga. pp. 423-430
44. [Consistencia en los estilos de madres y padres y estrés manifestado en adolescentes.](#)  
Manuel J. de la Torre-Cruz / M<sup>a</sup> Cruz García-Linares / M<sup>a</sup> Villa Carpio-Fernández / M<sup>a</sup> Teresa Cerezo-Rusillo / Pedro F. Casanova-Arias. pp. 431-440
45. [Creativity and thinking styles in arts, sciences, and humanities high school students.](#)  
Elisabetta Sagone / Maria Elvira De Caroli. pp. 441-450
46. [El bullying. Una aproximación a la delimitación operacional del concepto.](#)  
Ana del Refugio Cervantes Herrera / Francisco Javier Pedroza Cabrera. pp. 451-468
47. [El estereotipo racial en los adolescentes.](#)  
Leandro Navas Martínez / F. Pablo Holgado Tello. pp. 461
48. [Estilos educativos parentais e comportamento antissocial na adolescência.](#)  
Maria da Luz Vale Dias / Lúcia Martinho / Graciete Franco-Borges / Piedade Vaz-Rebello. pp. 469-478
49. [Estudio de las áreas de investigación en orientación vocacional.](#)  
Raquel Flores Buils / Rosa Ana Clemente Estevan / Clara Andrés Roqueta. pp. 479-488
50. [Ethical beliefs and attitudes on child work by a group of italian youngsters.](#)  
Paula Benevene. pp. 489-496
51. [Hábitos alimentarios en adolescentes de 14-16 años: ¿Han cambiado entre 2001 y 2011?](#)  
Estefanía Ruiz Palomino / Rafael Ballester Arnal / María Dolores Gil Llarío / Roberta Ceccato / Cristina Giménez García / Beatriz Gil Julià. pp. 497-504
52. [Indisciplina e problemas emocionais em adolescentes: estudo com o YSR.](#)  
Lisete dos Santos Mendes Mónico / Eliana Gonçalves Jordão / Ana Paula Louro Diogo Botelho de Sousa /  
Isabel Maria Vilaça Tavares de Campos. pp. 505-516
53. [Integración del orientador en la vida de los centros: importancia de los programas de orientación.](#)  
María Aurelia Ramírez Castillo / Juana María Torres Calles. pp. 517-524
54. [La convivencia escolar en 3º de eso y 1º de bachillerato en la región de Murcia.](#)  
Antonio García Correa. pp. 525-532





INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN UN MUNDO EN CRISIS Y CAMBIO

**EL BULLYING**  
**UNA APROXIMACIÓN A LA DELIMITACIÓN OPERACIONAL DEL CONCEPTO**

**Ana del Refugio Cervantes Herrera**

Maestra en Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Autónoma de Aguascalientes  
Tamaulipas #134 Fracc. México. CP20270. Aguascalientes,  
México. ana.cervantesherrera@gmail.com. acervan@correo.uaa.mx. +57 449 9130799

**Francisco Javier Pedraza Cabrera**

Doctor en Análisis Experimental de la Conducta. Universidad Autónoma de Aguascalientes  
fpedroz@correo.uaa.mx

*Fecha de recepción: 10 de enero de 2012*

*Fecha de admisión: 15 de marzo de 2012*

El bullying o acoso escolar es una problemática que apenas comenzó a estudiarse en los últimos cuarenta años (iniciando los trabajos en este tema durante década de los setentas del siglo pasado). Debido a la gravedad de sus consecuencias (que pueden ir desde lesiones leves hasta suicidio u homicidio) ha captado la atención tanto de la comunidad científica como de la población en general. Sin embargo, se presentan algunas ambigüedades en los elementos que definen el concepto lo cual deriva en dificultades para delimitar y evaluar adecuadamente un episodio bullying. Es por esto que, el presente trabajo muestra un análisis tanto del concepto como de los elementos principales que lo conforman presentando una propuesta de definición que busca demarcar de manera verificable dicho fenómeno.

**Palabras clave:** bullying, intención, agresión, poder, delimitación conceptual

Bullying is a problem that just started to be studied in the last forty years (starting the work in this area during late seventies of last century). Due to the severity of its consequences (which can range from minor injuries to suicide or homicide) has caught the attention of the scientific community and the general population.

However, there are some ambiguities in the elements that define the concept which leads to difficulties in defining and properly assess an episode of bullying. That is why this paper presents an analysis of both the concept and their main elements. Finally this paper proposes a definition that seeks to demarcate the phenomenon in a verifiable way.

**Key words:** bullying, intention, aggression, power, conceptual definition.

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología **CONACYT** por otorgarme la beca que permitió que este trabajo fuera posible.

También a mi comité tutorial por su paciencia y retroalimentación constante.

Finalmente a mi esposo.



**DEDICATORIA**



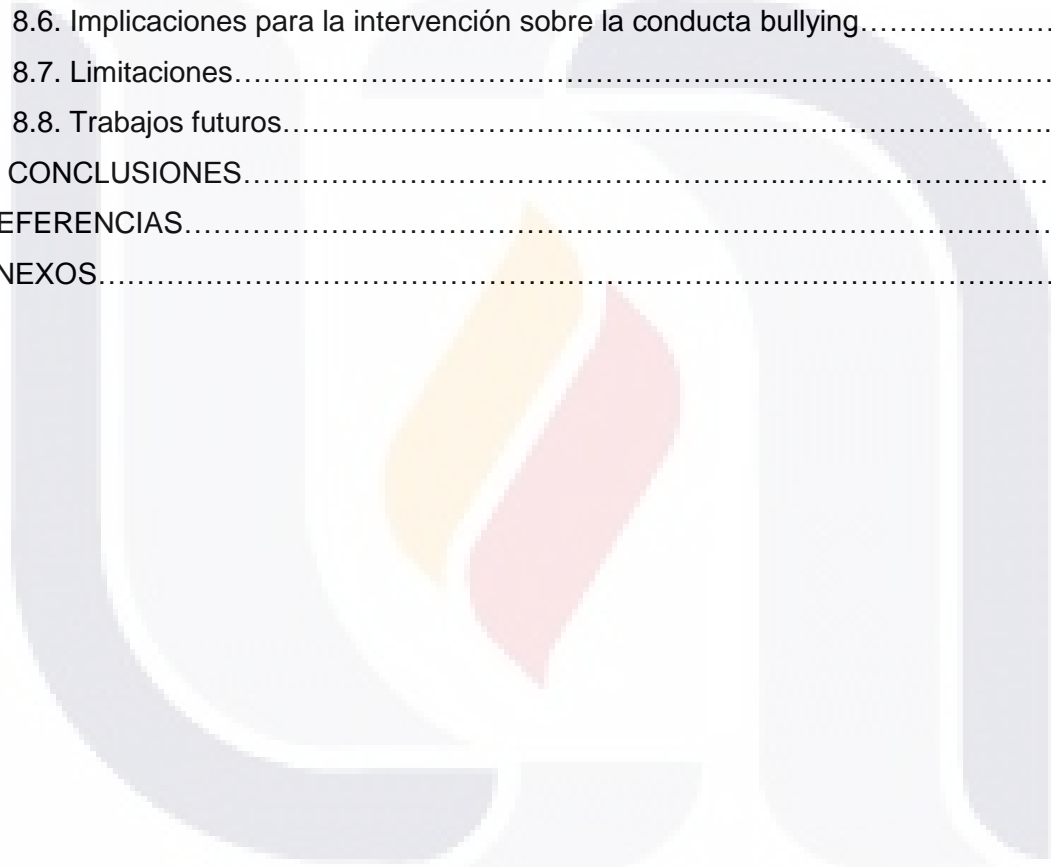
A mis padres con todo mi cariño y respeto por su ejemplo y cariño constante

## ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL.....	1
INDICE DE TABLAS.....	3
ÍNDICE DE FIGURAS.....	4
RESUMEN.....	6
ABSTRACT.....	7
INTRODUCCIÓN.....	8
1. AMBIENTE ESCOLAR.....	10
2. ACOSO ESCOLAR O BULLYING.....	13
3. LA INTERACCIÓN SOCIAL.....	20
3.1. Definición de Interacción social.....	20
3.2. Evaluación de la interacción social.....	22
4. TEORÍA DE LA COERCIÓN.....	30
5. TEORÍA DEL CONTROL DEL RECURSO.....	36
OBJETIVO.....	47
6. MÉTODO.....	48
Tipo de estudio.....	48
Participantes.....	48
Criterios de inclusión.....	49
Escenario.....	49
Instrumentos.....	50
Materiales.....	51
Procedimiento.....	51
7. RESULTADOS.....	54
7.1. Participantes reportados consistentemente en los diferentes roles en bullying	54
7.2. Intercambios sociales en aula, emisión de conducta agresiva y prosocial....	58
7.3. Patrones de interacción durante intercambios en aula, emisión de conducta agresiva y prosocial.....	62
7.4. Mecanismos y funciones del proceso de interacción social.....	67
7.5. Conductas emitidas y efectividad en la configuración los intercambios entre pares.....	68
7.6. Estructura de la red social.....	71



7.8. Estrategia de control del recurso.....	73
8. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	75
8.1. La ubicación de los diferentes participantes en episodios bullying.....	75
8.2. Emisión de conducta agresiva, prosocial e intercambios sociales en aula.....	77
8.3. Patrones de interacción social y mecanismos funcionales.....	79
8.4. Conducta orientada a la configuración de intercambios entre pares en el grupo.....	85
8.5. Estrategias utilizadas para el control de recursos.....	88
8.6. Implicaciones para la intervención sobre la conducta bullying.....	90
8.7. Limitaciones.....	92
8.8. Trabajos futuros.....	93
9. CONCLUSIONES.....	96
REFERENCIAS.....	98
ANEXOS.....	110



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Participantes en teoría del control del recurso y su relación con participantes en bullying.....	43
Tabla 2.- Tipo de familia, empleo y nivel de ingreso para los padres de cada grupo.	49
Tabla 3.- Simbología usada en la representación gráfica de los MSCC.....	54
Tabla 4.- Resultados de la Anova de un Factor entre los Tres Grupos.....	58
Tabla 5.- Resultados de la prueba post hoc.....	60
Tabla 6.- Nominaciones hechas y recibidas como mejor amigo.....	71
Tabla 7.- Estructura de las redes sociales.....	72



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Muestra los diferentes elementos que es pertinente evaluar con la finalidad de describir los estilos de interacción de los adolescentes Bullying.....	46
Figura 2. Muestra el mapa sociocognitivo compuesto del Aula 1, el cual permite ubicar visualmente tanto a los agresores (marcados con A dentro de la casilla) como a las víctimas (marcados con V) de bullying.....	55
Figura 3.- Muestra el mapa sociocognitivo compuesto del Aula 2, el cual permite ubicar visualmente tanto a los agresores (marcados con A dentro de la casilla) como a las víctimas (marcados con V) de bullying.....	56
Figura 4.- Muestra la representación gráfica de las interacciones ubicadas en el aula 3. Así como los participantes en episodios bullying.....	57
Figura 5.- Muestra el promedio de duración en segundos de las conductas de Interacción Social, Interacción Social Coercitiva.....	60
Figura 6.- Presenta el promedio de emisiones realizadas y respondidas, así como el promedio de recepciones obtenidas y respondidas para cada grupo de participantes.....	62
Figura 7. Muestra un patrón encontrado únicamente en participantes ubicados como agresores que implica el inicio de un intercambio agresivo entre el participante focal y uno de sus compañeros de aula.....	64
Figura 8. Patrón de interacción coercitiva encontrado en participantes ubicados como agresores que implica el inicio de un intercambio agresivo iniciado por el participante focal.....	65
Figura 9. Dos patrones de interacción social positiva iniciado por participantes ubicados como Agresores.....	65
Figura 10. Patrón de interacción que incluye una conducta aversiva encontrado en participantes ubicados como víctimas.....	65
Figura 11. Patrones de intercambio social aversivo donde se involucran las víctimas.....	66
Figura 12. Muestra un patrón conductual oculto presentado por los acoplados que inicia con una emisión social del participante y termina con el establecimiento de interacción social.....	66

Figura 13. Patrones de intercambio reciproco prosocial en el grupo de los Acoplados..... 67

Figura 14. Patrones de intercambio social coercitivo en el grupo de los Acoplados 67

Figura 15. Presenta los resultados obtenidos por los tres grupos de muestra en los diferentes mecanismos funcionales..... 68

Figura 16. Presenta el promedio de la tasa de emisión por minuto de conductas observadas durante la evaluación de poder..... 68

Figura 17.- Presenta el promedio de la tasa de emisión por minuto de conductas observadas durante la evaluación de poder..... 69

Figura 18. Patrón de intercambio iniciado por el participante focal (víctima) y continuado por otros participantes..... 69

Figura 19. Patrón social iniciado por los participantes Agresor y continuado por sus compañeros..... 70

Figura 20. Patrón social iniciado por los participantes Agresor y continuado por el mismo participante..... 70

Figura 21. Patrón social encontrado en el grupo de los ubicados como Agresores 70

Figura 22. Patrón de intercambio social iniciado por otros participantes y continuado por Acoplados ..... 70

Figura 23. Muestra un patrón de intercambio social iniciado por otros participantes..... 71

Figura 24.- Muestra el porcentaje de nominaciones de mejor amigo recibidas que son correspondidas por los participantes, así como el porcentaje de nominaciones que le corresponden..... 72

Figura 25. Clasificación final por tipo de estrategia para los participantes de los tres grupos experimentales..... 73



## RESUMEN

El acoso escolar o bullying es una problemática de interacciones que se presenta con una prevalencia de alrededor del 20% en los estudiantes a nivel global. El involucramiento en esta problemática implica la emisión de conducta agresiva de un estudiante a otro en particular de manera repetida a lo largo del tiempo y acarrea consecuencias a corto y largo plazo tanto para el agresor como para la víctima. Pese a que se han ubicado tanto los actores involucrados en estas interacciones así como las posibles consecuencias, hasta ahora se desconocen los mecanismos implicados en esta problemática, tales como los estilos de interacción de los diferentes participantes. Es debido a esto que en el presente trabajo se pretendió ubicar los patrones de interacción de adolescentes implicados en interacciones bullying. Se contó con una muestra de 22 estudiantes de nivel secundaria distribuidos en tres grupos (los primeros dos nominados como agresor y víctima y el tercero de pares apareados no involucrados en este tipo de interacciones). Se analizaron los estilos de interacción de los tres grupos de participantes en términos de sus interacciones con pares en aula, interacciones en situación de competencia, así como la estrategia de control de recurso utilizada preferentemente para la obtención de recursos (materiales y sociales). Se ubicaron diferencias entre los tres grupos en términos de la frecuencia y efectividad de los inicios de interacción con pares, encontrándose una menor efectividad en el caso de los participantes clasificados como víctimas con respecto a los clasificados como agresores y a pares apareados. En cuanto al tipo de estrategia de control de recurso utilizada, tanto los agresores como víctima presentaron una mayor prevalencia de uso de estrategias agresivas. También se encontraron procesos de complementariedad entre los agresores y las víctimas que funcionan como reforzadores de la emisión de la conducta agresiva, lo que permite afirmar que la conducta bullying es mantenida por los mismos principios que otros tipos de conducta antisocial.

Palabras Clave: Interacción, Bullying, Acoso escolar, Control de Recurso, Agresión

## ABSTRACT

Scholar harassment or bullying is a problem of interaction that occurs with a prevalence of about 20% in students worldwide. Involvement in this issue implies the emission of aggressive conduct from one student to another in particular, repeatedly over time, and with short and long term consequences for both aggressor and victim. Although involved actors and possible consequences have been identified, implied mechanisms on this issue are so far unknown, such as interaction styles of the different participants. Due to that, the present paper pretended to locate the interaction patterns of adolescents involved in bullying interactions.

It featured a sample of 22 secondary level students divided into three groups (the first two nominees as aggressor and victim and the third matched pairs not involved in this type of interaction). Interaction styles of the three groups of participants in terms of their interactions with peers in the classroom, in competition interactions, and resource control strategy used primarily to obtain resources (material and social) were analyzed.

Differences between the three groups in terms of the frequency and effectiveness of initiation of peer interaction, the resource control strategy type were found. This findings allows to affirm that de emission of aggression during bullying episodes follows the same rules than other kinds of antisocial behavior.

Key words: Interaction, Bullying, Scholar harassment, Aggression, Resource control.

## INTRODUCCIÓN

El acoso escolar o bullying es una problemática que ha ganado terreno en los últimos treinta años, tanto a nivel de la comunidad científica como de la sociedad en general (Cervantes & Pedroza, 2012; Ekblad & Olweus, 1986; Olweus, 1974; Olweus, 1994). Debido principalmente a las consecuencias a largo plazo que trae para los diferentes involucrados en estas interacciones que pueden ir desde el aislamiento, ausentismo escolar, y el bajo estado de ánimo, emisión de agresión en la pareja o agresión infantil durante la adultez (en el caso de los individuos que emiten agresión durante estos episodios) hasta los intentos de suicidio tanto en el caso del agresor como el de la víctima (Garaigordobil, 2011; Pepler et.al, 2006; Rigby, 2003).

El acoso escolar como su nombre en lengua española lo indica, se caracteriza por la emisión constante y sostenida en el tiempo de eventos aversivos (acoso) de uno o más participantes a otro en particular. Dicho acoso se presenta en el ambiente académico o en extensiones del mismo (Del Río, Bringue, Sádaba & González, 2010). A nivel mundial su prevalencia que van desde el 8% en (los países eslavos) hasta en niveles superiores al 45% de la población de estudiantes (en Turquía y Grecia) y una incidencia media mundial de 21.06% agrupando tanto agresores (10%), como víctimas (10%) y los participantes que juegan ambos roles quienes se presentan en menor medida y aportan el 1.06% (Craig, et.al., 2009; Hong & Espelage, 2012; OECD, 2009; Solberg & Olweus, 2003). Aunque en México se carece de datos al respecto.

Es precisamente por lo expuesto anteriormente y atendiendo al hecho de que esta problemática se presenta en el marco del intercambio social, que el presente trabajo busca dar un paso más en la adquisición de información sobre el acoso escolar, acercándose a la descripción de los estilos de interacción de los principales involucrados (el agresor y la víctima), así como las diferencias entre dichos estilos de interacción y los de pares no involucrados (prosociales). Para lo cual en este documento se realiza primeramente una breve revisión del entorno en el cual esta problemática tiene lugar (ambiente escolar), sus características y principales elementos. Posteriormente se presenta un análisis sobre las características de la problemática, su definición resaltando su carácter dentro de los estilos de interacción social, sus participantes (y las problemáticas que se presentan para cada uno de ellos).

En dicho apartado se menciona la necesidad de conocer a detalle los factores involucrados en su inicio y mantenimiento, a la luz de que la literatura hasta ahora no ha podido ofrecer un modelo para tal tarea, lo que posteriormente se realiza una revisión de la definición de interacción social y las maneras de evaluarle, las ventajas, desventajas y viabilidad de cada una de cada una de estas estrategias para acercarse a los estilos de interacción en bullying y al análisis del uso combinado de dos modelos teóricos enclavados en la tradición operante sobre la interacción social que abordan el inicio, mantenimiento y función de la conducta antisocial, como una perspectiva para explicar la conducta bullying.

Posteriormente se presentan tanto el método como los resultados de un acercamiento a los estilos de interacción de adolescentes involucrados en la conducta bullying, seguido de una discusión sobre el ajuste de los datos obtenidos con la propuesta teoría presentada anteriormente. Así como las implicaciones de dichos resultados en el diseño de programas de intervención orientados a disminuir la incidencia de la conducta bullying.



## CAPÍTULO 1. AMBIENTE ESCOLAR

En la sociedad actual, el ambiente escolar representa una gran influencia socializadora, ya que es justo en este ámbito donde sucede gran parte de la adquisición de este tipo de conductas (Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Educación del Distrito Federal & Dirección Ejecutiva de Educación Básica, 2010; Santoyo, 2007).

En México, la educación se encuentra dividida en tres tipos: la educación básica, la media y la superior. La educación básica es obligatoria y se encuentra conformada por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. Esta última está constituida por tres grados (Weiss, Quiroz & Santos del Real, 2005).

La educación secundaria tiene una organización vertical, centralizada y con objetivos académicos homogéneos en todo el país, pese a que se han realizado esfuerzos para promover la autonomía educativa en las entidades federativas (Carozzo, 2010; Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Educación del Distrito Federal & Dirección Ejecutiva de Educación Básica, 2010; Weiss, Quiroz & Santos del Real, 2005). Esta estructura organizacional trae consigo disparidad entre las necesidades de la población y los contenidos que se eligen para la enseñanza en este nivel. Además, dicha verticalidad, aunada a las prácticas de abuso de poder, termina por crear un clima claramente desigual entre los diferentes participantes del entorno e incluso en los intercambios sociales entre los mismos alumnos (Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Educación del Distrito Federal & Dirección Ejecutiva de Educación Básica, 2010).

Otra situación que es importante resaltar es que el diseño curricular promueve el trabajo por asignatura, lo que trae consigo una planta docente experta en el área del conocimiento al que corresponde la asignatura que debe impartir, pero sin capacitación alguna en estrategias pedagógicas, lo cual deriva en muchas ocasiones en prácticas pedagógicas deficientes e incluso en el constante resaltado por parte del profesor de diferencias entre los estudiantes y los distintos niveles de adecuación que cada uno logra, así como los déficits que presentan (San Martín, García-Moran, Escobedo, 2007).

Este tipo de organización también trae consigo la dispersión del tiempo y atención del profesor que debe atender hasta más de una decena de grupos (Weiss, Quiroz & Santos del Real, 2005) y por lo tanto cientos de alumnos, lo cual impide el seguimiento personalizado a los alumnos por parte de los profesores, al tiempo que abre un gran espacio de oportunidad para la interacción entre pares sin la supervisión de adultos y por tanto normada por los propios estudiantes.

Así pues, tanto la desatención de los contenidos académicos a las necesidades particulares de cada población, aunado a la ya mencionada falta de capacitación que puede implicar también prácticas pedagógicas inadecuadas, tales como el resaltar las deficiencias de los alumnos, así como las expectativas que genera cada alumno en el profesor (San Martín, 2008a, 2008b; San Martín, García-Moran & Escobedo, 2007) terminan por producir un ambiente académico que desatiende a las necesidades reales de los alumnos que se encuentran en este nivel educativo (Weiss, Quiroz & Santos del Real, 2005), y que además resalta y aumenta las deficiencias entre los participantes del entorno escolar (Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Educación del Distrito Federal & Dirección Ejecutiva de Educación Básica, 2010).

Este ambiente desigual sucede muy a pesar de que la política oficial está orientada a proveer de valores y habilidades sociales en un contexto de respeto a las diferencias individuales (Weiss, Quiroz & Santos del Real, 2005) donde se esperaría un trato igualitario para todos los estudiantes sin importar sus características, junto con la disminución de las brechas sociales (Secretaría de Educación Pública, 2007), al tiempo que dificulta una adecuada supervisión por parte del docente que carece de estrategias de control e intervención en las situaciones que se presentan al interior del grupo. Esta disparidad política-práctica se puede encontrar en un gran espectro de actividades que ocurren dentro del entorno escolar tal como el uso de filas para entrar, salir o beber; espacios reservados o prohibidos, según la edad y el estatus; la promoción de la obediencia por jerarquías y la competencia individual por encima del trabajo colaborativo (Valadez, 2008).

Lo anterior contribuye de cierta manera, y según el caso, al repertorio de riesgos asociados a la conducta antisocial al hacer referencia a factores de riesgo encontrados en otros trabajos tales como condiciones adversas en el ambiente, poco monitoreo por parte de los adultos y el pasar grandes periodos de tiempo en ambientes controlados por pares (Drías-Armenta, López-Escobar, & Díaz-Méndez, 2003; Kuhn, 2012; López, Rodríguez-Arias, 2012; Martínez, 2014; Riech, et al., 2000; Van de Schoot, Van der Velden, Boom & Brugman, 2010; Waller, Gardner & Cluver, 2014). Así, la desatención y motivación docente priva también al alumnado de factores protectores, tales como el monitoreo por parte de un adulto, modelaje positivo y solidario, presencia de adultos con buena disposición, articulación familia-escuela, y acceso a opciones de esparcimiento y agrupaciones con fines creativos (Díaz-Aguado, 2005).

Sumando a la ausencia de dichos factores de protección, es posible encontrar ciertos factores de riesgo que aluden a la posibilidad de acoso entre pares, tales como: roles de educador y estudiante basados en poder de dominio y control; énfasis en el rendimiento sin atender a las individualidades; valores institucionales incompatibles con los de la comunidad; masificación en la atención escolar; estrés para los educadores por excesiva carga de trabajo; pugnas y luchas de poder y; resentimiento de educadores que se sienten victimizados por autoridades o colegas (Krauskopf, 2006; San Martín, 2008b).

La ecuación resultante de la ausencia de factores protectores y la presencia de factores de riesgo, suele desembocar en la emisión de conductas poco deseables por parte de los individuos que convergen en espacio escolar de forma cotidiana (Krauskopf, 2006). Estas conductas poco deseables van desde un ambiente laboral estresante, hasta el acoso laboral (en el caso de los adultos) y la baja emisión de conducta académica, y la actitud desafiante, hasta la emisión de conducta antisocial y bullying por parte de los estudiantes (OECD, 2003; Organización Panamericana de la Salud, 2002).

Esta última (el bullying), es especialmente preocupante debido a las funestas consecuencias que trae consigo a los pupilos (Garaigordobil, 2011), además de por los altos índices de ocurrencia, pues se presenta en alrededor del 20% de la población que escolar. A este respecto, cabe mencionar que tanto la frecuencia de ocurrencia como la gravedad y variedad de conductas agresivas emitidas durante un episodio bullying, así como el intento suicida aumentan cuando se trata de la población adolescente (Organización Panamericana de la Salud, 2002; Pepler, 2006; Pepler et.al, 2006; Pepler, Jiang, Craig, & Connolly, 2008; Rigby, 2003).

Tomando en cuenta estos datos es clara la necesidad de ocuparse de conocer y explicar la conducta bullying, cuyas características más significativas se abordarán en el siguiente apartado.

## **CAPÍTULO 2. ACOSO ESCOLAR O BULLYING**

El concepto de bullying o acoso escolar comenzó a aparecer en el panorama científico durante la década de los setenta en Noruega, con Dan Olweus, quien se ocupó de definir el fenómeno e implementar los primeros instrumentos y programas orientados a ubicar, evaluar y atacar esta problemática (Olweus, 1974; Olweus, 1987).

Este mismo autor (Olweus; 1993) definió bullying como las acciones negativas (físicas o verbales) que tienen una intención hostil, se repiten a lo largo del tiempo, e implican un desbalance de poder entre el agresor y la víctima. El acoso escolar o bullying ha sido definido además como un tipo de violencia propio del ambiente escolar que se caracteriza por la emisión de acoso, intimidación, burlas o insultos de un alumno del grupo escolar a otro (Joffre-Velázquez, et. al., 2011).

Es entendido también, por otros autores, como un problema de interacción social, donde el agresor aprende a usar poder y agresión para causar angustia y controlar la conducta de otros (Pepler, Jian, Craig & Connolly, 2008; Salmivalli, 2010; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996; Rygby & Johnson, 2006). Se trata también, de una situación en la que existe un desbalance de poder que es incrementado por la práctica de este comportamiento a lo largo del tiempo, de manera que la víctima se encuentra cada vez con menos posibilidades de responder a la agresión (Craig & Pepler, 2003).

El bullying también se caracteriza como un tipo de conducta agresiva, en la que un individuo relativamente carente de poder, es constantemente excluido, humillado o atacado por uno o más individuos (Salmivalli, 2010; Cervantes & Pedroza, 2012). Esta conducta es, por tanto, un tipo de agresión que se presenta con continuidad a lo largo del tiempo y de manera unidireccional entre dos integrantes de un mismo grupo escolar.

Se diferencia de otros tipos de agresión por el desbalance de poder y la repetición de la conducta, así como la discriminación del sujeto focal. Por lo tanto, no todo comportamiento agresivo en la escuela puede ser clasificado como bullying. De manera que, se excluye de la clasificación bullying a las situaciones de agresión que se presentan entre dos individuos estatus igual en el grupo, ya que en este tipo de situaciones no existe desbalance de poder entre ambos participantes (Rigby, 2003; Hawley, Stump & Ratliff, 2010). También se excluyen agresiones sobre sujetos no reiterados; pues estas situaciones no cumplen con el criterio de elección sistemática de un mismo sujeto receptor de la agresión (repetición).



Por otra parte, las agresiones que forman parte de la conducta bullying, pueden ser directas, como golpear, patear, amenazar o poner sobrenombres; o indirectas, como expandir rumores desagradables sobre la persona a quien se dirige la agresión; también pueden ser encubiertas, como exigir a terceros que no convivan con la víctima, a través de lo cual se aísla a la víctima del grupo social (Rincón, 2011; Mendoza, 2006; Monks & Smith, 2006). Dentro de estos tipos de agresión (abierta y encubierta), existen tres morfologías de comportamiento agresivo que se pueden distinguir en episodios bullying: el social o relacional (que suele ser indirecto) consistente en bloquear al individuo de la actividad grupal o esparcir rumores que tengan esta misma función; el verbal, que implica el uso de sobrenombres desagradables, burlas e insultos y; el físico, que incluye golpes en alguna parte del cuerpo o daños a las pertenencias de la persona afectada. Los últimos dos son de naturaleza directa (Monks & Smith, 2006; Pepler et al., 2006; Solberg & Olweus, 2003).

Se ha encontrado también que las formas más comunes de agresión en episodios bullying son la exclusión y las agresiones verbales, siendo la violencia física extrema relativamente poco común en el globo, aunque en México aparece superior a los reportes mundiales prevalencia (Castillo, & Pacheco, 2008; Craig, et al., 2009; López & Manzo, 2011; Loredó-Abdalá, Perea-Martínez, & López-Navarrete, 2008; Prieto, Carrillo, & Jiménez, 2005). Es importante resaltar que, para la víctima, tanto las acciones directas como las indirectas resultan igualmente hirientes y problemáticas a corto y largo plazo (Rincón, 2011).

En cuanto al inicio de esta problemática, Mendoza (2011) menciona que, si bien la agresión física suele ser más grave en niveles académicos como la secundaria, puede surgir desde edades tempranas (como preescolar). De manera que, el agresor practica este tipo de conducta a lo largo del tiempo, constatando su bajo costo en términos de consecuencias desagradables directas para él (como serían los reportes de profesores) y su alta rentabilidad en términos de estatus dentro del grupo de pares. Y tal vez es debido a esta constante práctica a lo largo del tiempo que este tipo de conductas se van adaptando, encontrado las situaciones más propicias, las formas más reforzantes y económicas de agresión, aprovechando así las ocasiones en que los profesores confunden el bullying con conductas que son parte de un juego (Mendoza, 2009; Pepler, Jian, Craig & Connolly, 2008), aprendiendo al mismo tiempo a ubicar las características de la posible víctima, con lo cual se dificulta la adecuada ubicación e intervención por parte de los profesores.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Tomando en cuenta estos datos (permanencia de la víctima y de la conducta en el tiempo) es posible afirmar que la agresión emitida en los episodios bullying no es aleatoria, sino que es dirigida a una víctima que no genera contraataque o que de presentarlo puede ser fácilmente sometida.

Es necesario señalar, también, que por sus características y el papel que desempeñan durante el episodio agresivo bullying, diversos trabajos se han ocupado de realizar clasificaciones y diferenciaciones de los distintos participantes en esta problemática, sobre todo con fines epidemiológicos y de intervención aún cuando algunos se han abocado a describir cada uno de los involucrados (Aguilera, Pedroza & Cervantes, 2013; Craig, et, al., 2009; Lebakken, 2008; OCED, 2009; Olweus, 2005; Olweus, 2012; Solberg & Olweus, 2003; Solberg, Olweus, & Endresen, 2007). En el último tipo de trabajos (enfocados en describir) se ha presentado una situación similar a la que ha ocurrido con el concepto, pues es posible encontrar en la literatura trabajos que describen hasta ocho participantes diferentes dependiendo del papel que puedan jugar en un episodio específico (Olweus, 2012), lo cual si bien presenta un valor descriptivo innegable, resultan muy costosos en el trabajo de campo. Hasta los que revisan cuatro e incluso tres de ellos (Lebakken, 2008; Yang & Salmivalli, 2013; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996).

Por otra parte, es importante mencionar que la mayoría de los trabajos ubican únicamente cuatro participantes a saber: agresor, víctima, agresor-víctima y observadores o bystanders; e incluso sólo el agresor y la víctima (Craig, et, al., 2009; Mendoza 2009; O'Connell, Pepler & Craig, 1999; Olweus, 2005; Solberg & Olweus, 2003; Solberg, Olweus, & Endresen, 2007; Smith, 2004).

Sin embargo el mero uso no representa justificación suficiente para la elección de calificaciones (ya sea amplias o cortas). Tomando esto en cuenta Aguilera, Pedroza y Cervantes (2014), presentan un análisis teórico-descriptivo de los diferentes involucrados en bullying, revisando no sólo su pertinencia a la luz de la información disponible sobre la problemática, sino también en términos de su valor funcional para el trabajo de campo y el diseño de intervenciones exitosas. A partir de dicho análisis recomiendan el uso de los cuatro participantes básicos: el agresor, la víctima, el agresor-víctima y los observadores. Argumentan que dicha clasificación permite ubicar a los participantes a partir de su conducta global y no de episodios aislados (lo que permite atender a la característica de la permanencia en el tiempo del bullying), atiende a la imperiosa necesidad de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

parsimonia, además de ser fácilmente compatible con el diseño de registros observacionales y cuestionarios para su ubicación. Así pues en el presente documento se utilizará dicha clasificación entendiendo a cada participante de la siguiente manera:

El bully o agresor se caracteriza por haber aprendido a usar la agresión como forma de comunicación y de control para conseguir lo que desea, por lo que se puede predecir su permanencia en el tiempo, ya que su comportamiento funciona para obtener poder, comunicación y protagonismo en el grupo social (Mendoza, 2009; Pepler, et al. 2008) mismos que no obtienen (al menos no con igual intensidad) al exhibir conducta de otro tipo (prosocial).

La víctima, por su parte, se distingue por presentar algún tipo de incapacidad, elevada inseguridad, baja autoestima y déficit en habilidades sociales y asertivas (Smith, 2010; Smith, Talamelli, Cowie, Naylor & Chauhan, 2004). Una forma efectiva de detectar a los alumnos víctimas es ubicar a los estudiantes aislados y que evitan trabajar con otros compañeros, ya que el bullying más frecuente es la exclusión y, con ello, ocurre la penalización de los intentos de interacción por parte de la víctima (Mendoza, 2011), por lo que ésta tiende a aislarse con lo que se dificulta la obtención de ayuda y apoyo social.

El agresor-víctima presenta tanto características conductuales del agresor como de víctima de manera escalonada dependiendo del contexto en el que se encuentren (Solberg & Olweus, 2007).

Finalmente, se encuentran los participantes que juegan el rol de observadores y pueden reforzar las emisiones del agresor directamente (p.e. a través de risas) o simplemente mantenerse al margen (Rigby, 2003; Smith, 2004).

Como se ha mostrado en párrafos anteriores, existen cuatro tipos básicos de participantes en un episodio de bullying y es posible ubicar a cada uno de ellos por sus conductas (tales como agresividad, pasividad o ambas). Cabe mencionar que, al verse involucrados en los episodios bullying, cada uno de los posibles participantes se encuentra expuesto a experimentar consecuencias tanto a corto como largo plazo.

En lo que respecta a las consecuencias para los adolescentes emisores de agresión, es posible que sean rechazados o tengan relaciones conflictivas con sus pares (Pepler, et al. 2008). También presentan susceptibilidad a presentar agresión en sus relaciones durante la adultez, tales como violencia intrafamiliar o maltrato infantil (Craig & Pepler, 2003; Krauskopf, 2006; Pepler, et al, 2006), así como involucramiento en conducta delictiva (Rigby, 2003).

En el caso de los adolescentes víctima, entre las consecuencias a las que se enfrentan se ha encontrado: bajo bienestar subjetivo expresado en disgusto general, angustia y sentimientos de enojo y tristeza, pobre adaptación social que implica aversión al ambiente social, aislamiento y ausentismo escolar, altos niveles de ansiedad, malestar físico, depresión, así como pensamientos suicidas (Borowsky Taliaferro & McMorris, 2013; Rigby, 2003; Solberg & Olweus, 2003). Estas últimas son las consecuencias más preocupantes y que por lo tanto resaltan la importancia de conocer las diferencias en las interacciones de los distintos actores propiciando con ello la ubicación de los diferentes participantes en los episodios. Mientras, el agresor-víctima puede llegar a presentar problemáticas propias de cualquiera de los grupos antes descritos, e incluso varias de ellas a la vez (Rincón, 2011).

En términos generales, se puede concluir que el bullying implica la emisión de conductas agresivas emitidas en un entorno escolar, desde y hacia una persona determinada, con alta permanencia a lo largo del tiempo. Dichas emisiones suceden con la intención de dañar al receptor e implican desbalance de poder entre los cuatro diferentes de participantes, y es posible ubicar a cada uno de ellos por sus características conductuales. Esta definición, si bien permite plantear inicialmente la problemática, presenta algunos componentes que al carecer de una adecuada delimitación conceptual resultan ambiguos. Esto provoca serias dificultades, tanto para la ubicación de episodios bullying, como para la ubicación de los distintos participantes y, por ello, para el diseño de estrategias pertinentes para su evaluación y cuantificación. Cabe mencionar que la literatura ofrece información insuficiente para establecer una adecuada diferenciación entre episodios bullying y otros episodios agresivos, por lo cual se considera pertinente definir de manera más amplia cada uno de estos aspectos, así como determinar su pertinencia ofreciendo no sólo una forma de evaluación sino también una descripción clara de los estilos de interacción de los distintos participantes que permita a futuros investigadores el diseño de programas tempranos, focalizados y cortos.

Es debido a esto que en un esfuerzo por establecer un concepto operacional de bullying, Cervantes y Pedroza (2012) desglosaron sus principales elementos (poder, intención y agresión) realizando un análisis de cada uno de ellos. En este trabajo se define poder como la capacidad de un individuo de lograr que otro lleve a cabo una actividad determinada; este individuo tiene la capacidad de prescribir, regular, supervisar y administrar consecuencias al interior del grupo. Mientras que agresión se define como

conductas coercitivas que modifican el comportamiento de otros y son presentadas ante estímulos discriminativos establecidos a partir de la historia de reforzamiento.

En lo que respecta a la intención, se elimina el uso de este concepto para la delimitación de la conducta bullying, debido no sólo a que no existe una manera satisfactoria de medir la intención, "...there is no satisfactory way to measure a child's intentions..." (Patterson, Reid & Dishion, 1992 p.p. 6) sino también a que el término intención simplemente ilustra la tendencia a realizar una actividad (Cervantes & Pedroza, 2012) de manera que la emisión de la conducta aversiva en un patrón específico durante los episodios bullying, proporciona evidencia suficiente de dicha tendencia siendo la ubicación de este patrón un procedimiento equivalente a lo que sería la evaluación de la intención (Cervantes & Pedroza, 2012; Patterson, et al., 1992).

De esta manera, el término bullying se refiere a la emisión sostenida en el tiempo de conductas aversivas de un integrante de un grupo a otro en particular, donde las emisiones aversivas son realizadas por un participante que tiene la habilidad de "prescribir, regular, supervisar y/o administrar consecuencias al interior de las interacciones en su grupo social" (Cervantes & Pedroza, 2012 p.p. 457).

Tanto la delimitación del concepto, de los participantes en este tipo de episodios y de las morfologías conductuales emitidas con mayor o menor frecuencia durante dichos episodios por parte del agresor, hasta ahora han permitido a los investigadores ubicar a la problemática en la agenda científica y pública, además de posibilitar los primeros acercamientos sistemáticos a la problemática. Pese a esto, se carece de la propuesta de modelos explicativos para el inicio y mantenimiento de la conducta y aún más, hasta ahora, la literatura no ha logrado ofrecer un análisis de la problemática en el marco de los estilos de interacción de los diferentes participantes.

El hecho de que hasta este momento no se hayan desarrollado trabajos orientados a enmarcar la problemática del acoso escolar (bullying) en las interacciones sociales, implica una ausencia grave si tomamos en cuenta que por su naturaleza el acoso escolar sucede en el marco de la interacción social. Es por esto que es necesario orientar esfuerzos a describir las conductas que los diferentes involucrados (agresor, víctima, agresor-víctima, observadores) emiten durante la interacción con sus pares en ambiente escolar, así como a buscar las relaciones entre las conductas de estos participantes, a fin de acercar el acervo del conocimiento a ubicar los principios conductuales que explican el mantenimiento de las interacciones que caracterizan la conducta bullying.



En la búsqueda de este fin, necesario para el adecuado abordaje de las conductas propias de los intercambios sociales característicos del acoso escolar, un primer paso lógico implicaría explorar el concepto de interacción social, así como las maneras y contexto en que se ha evaluado exitosamente hasta ahora.



### CAPÍTULO 3. LA INTERACCIÓN SOCIAL

#### **Definición de Interacción social**

Desde el paradigma conductual interacción social se define como una clase de organización del comportamiento en donde las conductas emitidas por un individuo abonan a la dirección y control de los actos de otro, implicando bidireccionalidad y reciprocidad (Cairns, 1979). Así pues, la interacción requiere una interdependencia de las conductas de dos o más individuos donde los comportamientos de un participante, estimulan y condicionan las del otro, de manera que “desde la más simple hasta la más compleja experiencia entre pares involucra interacción” (Rubin, Bukowski & Parker, 2005 p.578).

La conducta de dos individuos en interacción varía no sólo a partir de la retroalimentación de la conducta de uno a través de los actos del otro participante, sino que depende del repertorio de respuestas del que cada uno disponga. También se ve afectada por variables ecológicas tales como la presencia de terceros, el espacio en que se encuentren, la jerarquía de ambos participantes en el grupo, y los códigos específicos de conducta proporcionados por la cultura en que se ven inmersos (Rubin, Bukowski & Parker, 2005). Desde esta perspectiva la manera en que interactúa un individuo depende y sucede en un grupo entendido como “una colección de individuos que interactúan” y por tanto presentan un cierto grado de influencia recíproca. La interacción de dicha colección de individuos, puede conformarse de manera natural o debido a estructuras externas tales como un grupo escolar o de trabajo (Rubin, Bukowski & Parker, 2005 p.578)

Las citadas organización e interdependencia derivan en modos establecidos de intercambio dentro del grupo (como pudiera ser pasar más tiempo con un compañero u otro en particular) que a su vez influyen en aspectos funcionales como el ajuste social. Otro aspecto de la interacción que influye sobre el ajuste es la habilidad social, que se refiere a las acciones que realiza una persona que le permiten recibir la tasa de reforzamiento de su ambiente social, disminuyendo al mismo tiempo los eventos aversivos (Santoyo, 2006).

La probabilidad de la aparición de eventos aversivos entre dos individuos aumenta en la medida que la conducta y/o necesidades de un individuo se contraponen con los intereses, conducta y/o necesidades de otro. De igual manera, una vez que se ha presentado un evento aversivo entre dos individuos existe la probabilidad del aumento

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

continuo en la tasa de emisión de conducta aversiva por ambas partes llamado también escalamiento (Farmer, Xie, Cairns & Hutchins, 2007). Es decir, las interacciones sociales se van modificando en la medida en que van operando sobre las demandas sociales, ambientales y las derivadas de la misma interacción y el reforzamiento recibido, afectando al mismo tiempo la adaptación social del individuo (Santoyo, 2006).

En el caso del entorno escolar, el ambiente social de un individuo se ve modificado tanto por los intercambios que establece con los adultos (generalmente los profesores) como las interacciones con sus pares. En cuanto a los primeros (con adultos) ambos participantes se encuentran en niveles desiguales, donde los adultos a menudo adaptan su conducta facilitando la adaptación del individuo a las normas sociales. Por otra parte, en los intercambios entre pares un individuo en particular debe adaptar su conducta al grupo y las normas derivadas de los intercambios al interior del mismo (Farmer, Xie, Cairns & Hutchins, 2007).

A este respecto Farmer, Xie, Cairns y Hutchins (2007), proponen que la manera en que se configuran los intercambios sociales deriva en lo que llaman sincronía social. El término se refiere a como las conductas de dos individuos se afectan mutuamente, de manera que la conducta de uno funcionan como insumo para la conducta del otro. Los autores mencionan dos tipos de sincronía social; la reciprocidad y la complementariedad. El término reciprocidad se refiere a la tendencia entre dos individuos a responder de manera similar a las conductas que reciben del otro lo que deriva en estatus iguales para ambos participantes. Mientras que la complementariedad por su parte implica una relación de mutua dependencia en la que la conducta de cada individuo da soporte a la del otro y les mantiene en estatus diferentes. De esta manera, cuando las expectativas, necesidades o conductas de dos individuos se contraponen, existe la posibilidad de que terminen sus relaciones de reciprocidad y escale la agresión. En este punto los individuos deben elegir entre modificar su comportamiento o continuar el conflicto.

Así pues, el intercambio con el medio social se va configurando por procesos de organización y anticipación respecto al comportamiento de otras personas, donde, pueden establecerse reglas mediante las cuales se explicita lo esperado en la relación y sus consecuencias posibles, de manera que es factible conocer la forma en que se encuentran configurados patrones de intercambio, ya sea coercitivo o positivo, en términos de reciprocidad, complementariedad e inhibición entre dos o más individuos (Farmer, Xie, Cairns y Hutchins 2007; Santoyo & Espinoza, 2006).

Así pues, según estos autores, al estudiar el estilo de interacción, lo que se estudia es la integración de patrones de organización del comportamiento en un escenario determinado, por lo que es posible también definir las variables que controlan los episodios sociales, identificando relaciones funcionales.

Cuando el escenario en particular del que se habla es el entorno escolar se ha encontrado el uso de conductas agresivas, tanto abiertas como encubiertas, como parte de las dinámicas sociales que permiten el establecimiento de estructuras sociales y jerárquicas entre pares. Por lo que la conducta agresiva juega un papel adaptativo dentro de estos escenarios (Farmer & Xie, 2007; Hawley, 2007).

“El complejo rol de la agresión en las relaciones sociales de los niños, puede ser clarificado examinando la relación entre los grupos de pares, las estructuras sociales jerárquicas y las estrategias de influencia entre el sistema social de pares”. (p.214) Farmer, Xie, Cairns y Hutchins 2007 “Los cambios en los patrones conductuales de un individuo tienden a ligarse con cambios en su posición en la estructura social de la escuela” (p. 220).

Hall (2011), propone que, el hecho de que sea posible encontrar dos individuos en un grupo con los mismos niveles de agresión, de los que uno tenga un buen ajuste social y el otro sea rechazado se relaciona con la habilidad para ubicar la conducta socialmente pertinente. Estas diferencias, así como la conducta socialmente adecuada en un momento dado son ubicables a partir de la evaluación de la interacción social.

### **Evaluación de la interacción social**

Cuando se busca evaluar la interacción social tradicionalmente se ha recurrido a los auto-reportes, los reportes de profesores, los de pares, de los padres (sobre todo en el caso de infantes) y las observaciones estructuradas (Bakeman & Gotman, 1989; Rubin, Bukowski & Parker, 2005). El uso de cada uno de estos cursos de acción permite obtener cierto tipo de datos. A continuación se presenta un breve análisis de la viabilidad, ventajas, y desventajas del uso de cada una de ellas:

Los autoreportes suelen obtenerse a través de instrumentos tales como entrevistas, escalas de apreciación y cuestionarios (de administración grupal y en ocasiones auto-administrados). Su uso es relativamente popular debido a que permiten ahondar en la descripción de las diferentes situaciones y contingencias desde el punto de vista del individuo invirtiendo periodos breves de tiempo, además de requerir

relativamente pocos recursos materiales para su administración y análisis (Rubin, Bukowski & Parker, 2005).

Este tipo de métodos de recolección de información han sido utilizados para conocer incidencia de conducta antisocial y emisión de agresión a pares (ver Maughan, Pickles, Rowe, Costello & Angold, 2000). Así como para obtener información sobre la percepción de individuos sobre su redes sociales y su centralidad (o no) en dichas redes, Además de usarse para conocer la percepción de uno o más individuos sobre el estado de sus interacciones y las prácticas sociales más comunes en su entorno (ver Hall, 2011; Mejía, 2013).

También ha sido utilizado, para ubicar incidencia de bullying encontrando prevalencias entre el 3% y 10% de participantes agresores y cifras muy similares en la prevalencia de víctimas (ver Borowsky, Taliaferro & McMorris, 2013; Castillo & Pachecho, 2008; Figueroa, 2013; Joffre-Velázquez et al., 2011; Marín-Martínez & Reild, 2013; Miranda, Serrano, Morales, Montes de Oca & Reynoso, 2013) e incluso la relación de la ocurrencia de esta problemática con la percepción de seguridad en el ambiente escolar, así como su relación con el ajuste social de los diferentes involucrados (Goldweber, Waasdorp, Bradshaw, 2013; Gower & Borowsky, 2013).

Una crítica importante que ha recibido este método en particular es que no da cuenta de la interacción social y su dinámica, sino que permite obtener información estática sobre el comportamiento y dependen ampliamente de los juicios de valor de los informantes, además de limitarse a la ubicación sin llegar a la descripción del desarrollo del fenómeno (Bakeman & Gotman, 1989).

Por su parte, la nominación de profesores y padres es una medida recomendable sobre todo debido a que resultan realmente económicas tanto en términos de recursos humanos y materiales ya que pueden ser auto-aplicables y al tratarse de un solo informante que puede proveer datos sobre un grupo de individuos, el procesamiento de la información que arrojan se puede llevar a cabo de manera eficaz y rápida (Rubin, Bukowski & Parker, 2005).

Se ha utilizado tanto en evaluaciones orientadas a conocer la conducta en aula, así como la preferencia de interacción entre los participantes de un grupo en particular (para ejemplos ver Cairns, Leung, Gest & Cairns, 1995; Reijntjes et al., 2013). También es una herramienta relativamente popular en el caso de la detección de conducta agresiva en niños pequeños (Snyder & Patterson, 1995; Patterson, Shaw, Snyder & Yoerger,



2005). Pese a esto, presentan una importante desventaja en términos de la calidad del dato ya que depende totalmente de la percepción de un individuo (Santoyo, 2007).

Esta problemática se ha puesto de manifiesto en trabajos como el de Cairns, Leung, Gest y Cairns (1995) quienes si bien encontraron convergencia en las nominaciones de profesores vs la observación directa en la ubicación de individuos abiertamente agresivos en aula, no lograron los mismos resultados en lo referente a la descripción de los grupos de interacción de los estudiantes de sexo masculino y la popularidad en ambos sexos.

Otro trabajo que ha encontrado problemáticas con estas técnicas es el realizado por Hawley, Johnson, Mize y McNamara (2007), quienes encontraron discrepancias en las nominaciones realizadas por los profesores y por los pares en cuanto a la preferencia de interacción y el uso de conductas agresivas durante las interacciones entre pares. Ya que los profesores evaluaron positivamente a individuos que presentaron conducta agresiva. Por su parte, Farmer, Estell, Bishop, O'Neal y Cairns (2003) encontraron una situación similar en un estudio con participantes en nivel preparatoria, donde los estudiantes nominado por pares como populares, pero agresivos (y también como poco deseables para interactuar), fueron nominados por los profesores como populares, prosociales e involucrados en actividades extracurriculares. Pedroza, Cervantes, Aguilera y Martínez (2012a) buscaron indicadores de conducta antisocial en adolescentes a partir del uso de una lista checable aplicada a profesores y la nominación de pares, encontraron que los profesores nominaron a los participantes que presentan conductas que dificultan la labor docente sobre emisores de conducta agresiva abierta. Una situación similar se ha presentado en lo referente a los reportes de padres (al menos en lo concerniente a la conducta agresiva), pues se ha encontrado una sobre detección de conductas problema por parte de los padres cuando se han contrastado con la observación directa (Patterson & Forgatch, 2010).

Por otro lado, el uso de la nominación por pares desde finales del siglo pasado ha sido utilizado para ubicar interacciones en contextos académicos tanto en nivel primaria como secundaria. Tales como el trabajo realizado por Cairns, Cairns, Neckerman, Gest y Gariépy (1988) quienes a través de la nominación de pares ubicaron las redes sociales al interior del aula en adolescentes agresivos y prosociales (esta clasificación también se realizó a partir de la nominación), encontrando redes de tamaño similar en ambos grupos; con la salvedad de que las redes de los adolescentes agresivos contaban con otros

adolescentes clasificados de la misma manera. Estos autores, encontraron también una menor incidencia en la deseabilidad de interacción (nominación de mejor amigo) para los adolescentes agresivos.

También se ha utilizado para ubicar la correspondencia en la preferencia de interacción (nominación como mejor amigo), en combinación el tamaño de la red social, un ejemplo es el trabajo realizado por Gest, Graham-Berman y Hartup (2001), quienes encontraron que el 39% de los adolescentes rechazados presentaron al menos una nominación de mejor amigo, mientras que el 31% de los nominados como populares, no obtuvieron co-ocurrencia en dichas nominaciones.

Otro ejemplo es el trabajo realizado por Monks y Smith (2006) con niños y adolescentes de entre 4 y 17 años, donde a partir de viñetas y la nominación de pares, ubicaron estudiantes involucrados en episodios bullying encontrando agresores, víctimas (sin direccionalidad en la agresión) y adolescentes prosociales (o no involucrados).

Diversos investigadores han utilizado la nominación de pares durante estudios tanto longitudinales como transversales para ubicar participantes (no así la direccionalidad) en episodios bullying en adolescentes (Reijntjes, et al., 2013). Se ha ubicado también la incidencia de bullying, en conjunto con la co-ocurrencia con otros tipos de conductas agresivas en Latinoamérica (Del Rey & Ortega 2008). Aunque otros trabajos han realizado con éxito esfuerzos por ubicar la direccionalidad en la agresión en este tipo de interacciones a través del sistema de nominación de pares (Pedroza, Aguilera, Cervantes & Martínez, 2013).

En lo referente a sus limitaciones, la nominación de pares presenta una situación similar a la de informes de profesores (Santoyo, Colmenares & Losada, 2007); ya que la percepción de un individuo posee obvios sesgos. Sin embargo, tomando en cuenta que los pares suelen pertenecer a un grupo numeroso, estos sesgos se han minimizado a través de la validez convergente en los reportes de relativamente grandes cantidades de individuos, como sería el de un grupo escolar. Resaltando al mismo tiempo su importancia como informantes clave, ya que los pares pueden dar cuenta de eventos de relativamente baja frecuencia de ocurrencia (como el robo o los golpes), situación que resultaría mucho más complicada a individuos que se encuentran fuera del grupo de pares tales como profesores y padres, quienes a menudo dependen del reporte de terceros para obtener información de esa índole, así como en lo referente a la configuración de los grupos sociales y las preferencias de interacción (Farmer, Estell, Bishop, O'Neal & Cairns, 2003;

Gest, Farmer, Cairns & Xie, 2003; Rubin, Bukowski & Parker, 2005; Santoyo, Colmenares & Losada, 2007).

Como parte del trabajo orientado a minimizar el mencionado sesgo, Gest, Farmer, Cairns y Xie, (2003) se dieron a la tarea de evaluar la confiabilidad de la nominación de pares vs la observación directa en lo referente a la ubicación de grupos sociales al interior de un aula. Estos investigadores utilizaron Mapas Socio Cognitivos (SCM por sus siglas en inglés), una técnica que parte de la densidad de reporte de la existencia de una relación entre dos o más individuos en la entrevista a los integrantes de un grupo.

Estos autores parten del supuesto de que la existencia de una o más relaciones sociales puede verificarse al ser reportada por varios individuos pertenecientes al contexto en particular. De manera que durante el procedimiento de aplicación se le pide a una gran cantidad de individuos (por separado) que mencione tantas redes sociales como les sea posible (les incluyan o no). A partir de estas menciones se llena una matriz de co-nominación de la que se calculan las diferentes redes sociales que existen al interior del grupo. Compararon los datos obtenidos a través de esta técnica con los obtenidos a partir de ocho observaciones (equivalentes a 160 min de observación) realizadas por pares de observadores entrenados. Encontrando consistentemente las mismas redes sociales a partir de ambos tipos de métodos, sin diferencias relacionadas al sexo o etnia de los participantes. Lo que implica que los pares son informantes confiables en lo referente a la filiación y tipo de relaciones establecidas en aula.

Una ampliación de estos esfuerzos desarrollas en el marco de la sociometría conductual es el realizado por Aguilera (2014), quien adaptó el procedimiento de mapas socio-cognitivos compuestos para ubicar específicamente participantes en interacciones bullying. Encontrando buen ajuste entre los datos obtenidos por nominación de pares (mapas sociocognitivos compuestos) y observaciones de aula, tanto en el caso de la ubicación de relaciones sociales como en el de los roles de agresor, víctima y observador en episodios bullying.

Tomando en cuenta estos hallazgos parece deseable el uso de nominaciones de pares sobre las nominaciones de profesores, cuando se busca conocer la preferencia de filiación en un grupo (configuración de los grupos sociales), así como para ubicar las relaciones prosociales y agresivas establecidas por los diferentes participantes al interior de un grupo. Sin embargo el uso de estas técnicas no dan cuenta del proceso de interacción social en términos de las contingencias de reforzamiento y/o los patrones

conductuales que se generan entre los individuos pertenecientes o aislados con respecto a una red, cabe mencionar que esta problemática no se presenta en la observación directa.

Tal como acaba de mencionarse, el uso de técnicas de observación directa de la interacción social en escenarios naturales, puede dar información sobre los patrones conductuales, así como los eventos asociados a los mismos. Suele realizarse con el fin obtener una descripción objetiva y confiable de la conducta (Cairns, Santoyo, Ferguson & Cairns, 1991). Para el logro de esta pretensión suele recurrirse al uso de la observación sistemática, debido a que disminuye notablemente la interferencia de la percepción en la evaluación de uno o más individuos (Bakeman & Gotman, 1989). Pese a esta ventaja posee la seria dificultad de implicar costos muy altos tanto en términos económicos como en horas hombre; además de en muchas ocasiones dejar de lado la información contextual (Cairns, Santoyo, Ferguson & Cairns, 1991; Gest, Farmer, Cairns, Xie, 2003).

Atendiendo a estas problemáticas se han desarrollado diferentes metodologías orientadas a disminuir al menos unas de estas dificultades. A este respecto Cairns, Santoyo, Ferguson & Cairns (1991), propusieron el uso de lo que llamaron las observaciones sincrónicas. Este método implica la presencia de dos observadores en el escenario natural (un aula por ejemplo), uno de los cuales registra la información conductual, mientras el segundo registra la información contextual (en intervalos de cinco segundos), cambiando de rol en lapsos fijos. Dicha información se codifica posteriormente. Cabe mencionar que la información se colecta una vez pasado un periodo de habituación (para los participantes) en el que los observadores se encuentran en el escenario, sin hacer registros. Si bien este curso de acción en particular, disminuye la incidencia de la primer problemática mencionada (pérdida de la información contextual, mantiene los altos costos en horas hombre, a través de este método Santoyo, Anguera, Colmenares y Figueroa, (2007), encontraron que los participantes agresivos presentan una emisión de conducta agresiva superior al 10%.

Otros autores han recurrido a la validación de los observadores y los catálogos observacionales previo a la recolección de datos a través del índice de acuerdo entre observadores Kappa de Cohen (ver Bakeman & Gotman, 1989; Herrero & Pleguezuelos, 2008; Pedroza, Cervantes, Aguilera & Martínez, 2012b) logrando la ubicación de patrones conductuales tanto a partir de videograbaciones como de registros en campo.

En el caso específico del bullying, se han realizado esfuerzos por evaluar su incidencia y morfología a través de la observación directa de la interacción social (Craig, Pepler & Atlas, 2000; Hawkins, Pepler, Craig, 2001; Pepler, O'Connell & Craig, 2001).

Sobre este mismo tema, Santoyo y Mendoza (2009), proponen el abordaje de episodios sociales bullying a través del análisis de estructuras muy similares a las presentadas por otros autores (Patterson, et al. 1992); su propuesta implica ubicar (a través de la observación directa) lo que llaman mecanismos funcionales, responsables del proceso de organización social. Dichos mecanismos son: el índice de efectividad social (IES), el índice de correspondencia social (ICS) y el índice de reciprocidad que se entienden como se muestra a continuación:

- El índice de efectividad social (IES) “calcula la frecuencia relativa de emisiones que el *Sujeto Focal* (SF) dirige a otra persona y que culminan en un episodio social..., en relación al número total de emisiones” y se obtiene dividiendo el número de emisiones del sujeto focal que producen una respuesta por parte del par, sobre el total de emisiones del sujeto focal, de modo que es posible conocer la proporción de inicios que realmente obtuvieron respuesta por parte del par

$$IES = \frac{\text{Emisiones del SF que producen respuesta del par}}{\text{Total de emisiones del SF}}$$

- El índice de correspondencia social (ICS) “calcula la frecuencia relativa de las emisiones que *otros* dirigen al SF y que este responde culminando en un episodio social, en relación al número total de recepciones sociales dirigidas al SF”

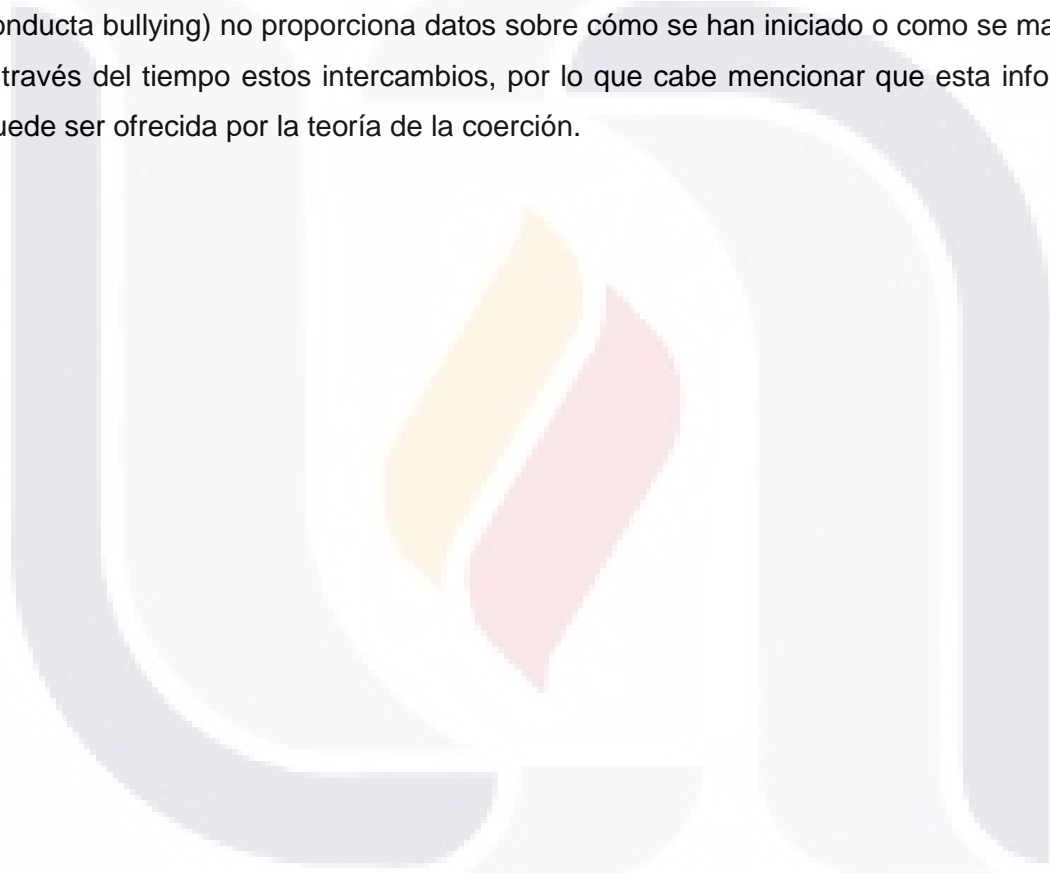
$$ICS = \frac{\text{Recepciones que responde el SF}}{\text{Total de recepciones dirigidas al SF}}$$

- El tercer índice corresponde al de reciprocidad, que permite identificar a los participantes con mayores emisiones coercitivas, con base en el modelo de reciprocidad coercitiva, que se muestra a continuación, donde  $E_n$  se refiere al número de conductas aversivas iniciados por el sujeto focal,  $E_{sne}$  representa los episodios sociales negativos iniciados por el sujeto focal,  $R_n$  son las conductas negativas dirigidas al sujeto focal y  $E_{snr}$  muestra los episodios sociales negativos iniciados por el otro participante.

$$\frac{E_n}{E_n + R_n} = \frac{E_{sne}}{E_{sne} + E_{snr}}$$



La obtención de estos índices permitirá conocer las diferencias en las conductas actuales en los diferentes participantes en términos del número y efectividad de sus intentos de inicio de intercambios sociales así como el tipo de los mismos. Estos datos en combinación con el uso de mapas sociocognitivos compuestos, serian capaces de proporcionar información sobre la presencia de agresores, víctima, agresores/víctima y observadores en episodios bullying, así como la presencia de coerción y agresión o la ausencia de la misma en los intercambios de los participantes en estos episodios (bullying); la información hasta ahora presentada sobre la interacción social (o sobre la conducta bullying) no proporciona datos sobre cómo se han iniciado o como se mantienen a través del tiempo estos intercambios, por lo que cabe mencionar que esta información puede ser ofrecida por la teoría de la coerción.



## CAPÍTULO 4. TEORÍA DE LA COERCIÓN

Como se mencionó en apartados anteriores, la conducta bullying implica emisiones agresivas de un individuo a otro en particular, y es importante concebirla no sólo como una problemática propia de la interacción social sino también como una conducta agresiva y por lo tanto antisocial. Siguiendo este supuesto, la emisión de conducta bullying debería ser entendida y explicada como cualquier otro tipo de conducta antisocial, por lo que en el presente documento se opta por la teoría de la coerción como un modelo teórico susceptible de explicar al menos en parte este tipo de conducta.

La teoría de la coerción (Patterson, 2002) es un modelo del inicio y sostenimiento de la conducta antisocial en sus diferentes presentaciones (Cervantes, 2010). Esta propuesta entiende la conducta antisocial como toda aquella conducta que se encuentra fuera de los comportamientos socialmente establecidos e incluye una gran variedad de morfologías que van desde el uso de mentiras hasta el robo, acoso y la agresión (Garaigordobil, 2005; Paterson, 1982).

La teoría de la coerción postula que la conducta antisocial no sólo se presenta en los años escolares, la adolescencia y sucesivos, sino que es el producto de un entrenamiento y por tanto aprendida y reforzada desde la infancia temprana en casa a partir de las interacciones del/los cuidador/cuidadores con el niño. Este entrenamiento puede continuarse en los intercambios sociales establecidos en la adolescencia y adultez (Patterson, 2002; Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1990).

Desde este modelo se postula que el niño y el cuidador forman un sistema de interacción y por lo tanto de reforzamiento bidireccional, donde el cuidador, que inicia y refuerza escasamente el contacto en el niño, también recibirá poco reforzamiento de parte de este último (Leave, Pears & Fisher, 2002). De manera que la conducta que recibe refuerzo en forma de atención, regaños, gritos e incluso insumos, es la conducta disruptiva y agresiva. Así, estos cuidadores poco interactivos tienden a omitir respuestas ante la conducta prosocial y volcar su atención (y por lo tanto su entrega de reforzamiento) cuando el infante emite la conducta disruptiva. Cabe mencionar que, también, suelen ser inconsistentes en estas respuestas, de modo que el niño recibe retroalimentación confusa, lo que lo lleva a desplegar sistemáticamente conducta agresiva (ya que esta es la que le resulta más reforzada), estableciendo con ello un estilo de interacción coercitivo. De manera que se va estableciendo en el individuo una tendencia estable a usar conductas antisociales para manipular su entorno social. Esta tendencia

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

incluye conductas aversivas, abiertas o encubiertas dependiendo de cual estrategia le permita evitar el displacer y aumentar la gratificación inmediata en una situación en particular (Patterson, Reid, & Dishion, 1992).

A este respecto, Smith, Dishion, Shaw, Wilson y Patterson (2014) realizaron un estudio longitudinal con 731 diadas cuidador-niño a través de observación directa y el uso de listas checables llenadas por los cuidadores, mediante el cual encontraron una fuerte relación entre las interacciones coercitivas entre el cuidador y el niño con el escalamiento en la conducta agresiva y oposición (incluyendo conductas como mentir y robar). También encontraron que estos comportamientos se generalizaron del hogar al entorno escolar, tanto en las interacciones con el profesor como con los pares. Otros estudios encontraron una asociación positiva entre las practicas parentales (pobre monitoreo) y los intercambios coercitivos (entre el cuidador y niños en edad escolar) con la emisión de conducta delictiva durante la adolescencia, así como el abandono escolar por encima de las de las habilidades escolares (Capaldi, Chamberlain & Patterson, 1997).

Así pues, desde esta perspectiva se da por supuesto que las contingencias administradas por el medio social mantienen la conducta coercitiva. “La expresión coercitiva se refiere al uso de estímulos aversivos por un miembro de una diada contingentemente a la conducta de la otra persona” (Patterson, Reid, & Dishion, 1992). De manera que, el comportamiento agresivo y coercitivo se presenta en la medida en que resulta reforzado por las interacciones que establece el individuo en su medio social (Snyder & Stoolmiller, 2002). Desde esta lógica, las contingencias de escape son los determinantes primarios para los eventos de agresión abierta (como quejarse, poner motes, golpear) y las contingencias de evitación son los determinantes primarios de la conducta encubierta (Patterson, Reid, & Dishion, 1992).

Un ejemplo del efecto del reforzamiento en este tipo de conductas es el presentado por Patterson, Shaw, Snyder y Yoerger (2005) quienes llevaron a cabo un estudio en el cual se recolectaron datos sobre agresión abierta y encubierta de 310 niños durante un periodo de seis años. Encontraron correlación positiva entre la emisión de conducta (agresiva) abierta en etapas tempranas, con un aumento de las morfologías encubiertas (a medida que disminuyen las abiertas) en etapas posteriores. Concluyen que a medida que un individuo avanza en las etapas del desarrollo, va encontrando una mayor cantidad de escenarios donde la agresión abierta no es reforzada, lo que le lleva a volverse especialmente selectivo en las morfologías de conducta que emite. De manera

que la emisión de agresión abierta se vuelve relativamente infrecuente en presencia de los adultos.

Los autores resaltan que a los individuos altamente agresivos, el medio suele suministrarles una cantidad de víctimas que reaccionan de manera predecible. Dicha reacción cuenta con cierta morfología que refuerza y facilita el escalamiento en la conducta agresiva (Patterson, 1982).

Desde esta perspectiva las contingencias administradas por el medio social mantienen la conducta coercitiva (Patterson, Reid, & Dishion, 1992). Es decir, la conducta agresiva se presentará en la medida en que le permita a un individuo controlar las situaciones sociales o el comportamiento de otras personas en su entorno y obtener beneficios como terminar con peticiones de otras personas (por lo que su conducta es reforzada negativamente) y puede ser justo este reforzamiento lo que mantiene las emisiones coercitivas dirigidas del agresor al víctima en los episodios bullying ya que el agresor por medio de la agresión parece obtener centralidad y la capacidad para configurar intercambios en el grupo (Cervantes & Pedroza, 2012).

Los autores resaltan también que el entrenamiento coercitivo implica dos puntos básicos. El primero es que un participante emita una alta tasa de inicios aversivos; el segundo que dicho individuo se encuentre altamente dispuesto a ignorar el contraataque del receptor de los citados eventos aversivos. De manera que el iniciador del evento entrena al otro participante para responder de una manera en particular con el fin de terminar con los eventos aversivos suministrados. De modo que se establece una secuencia específica de acción reacción entre los involucrados y cada paso y repetición en esta secuencia aumenta el riesgo de emisión de conducta antisocial a largo plazo (Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1990; Patterson & Forgatch, 2010). Cabe mencionar que cada persona va estableciendo un estilo de respuesta para estas situaciones (recepción de conducta aversiva). Así pues tal como sucede en el desarrollo de la conducta coercitiva, si la estrategia empleada en lugar de la emisión de conducta agresiva es el humor o el ignorar amablemente, las contingencias de escape y el refuerzo positivo pueden también incidir en el desarrollo de habilidades prosociales en el individuo que pone el humor como estrategia (Patterson, Reid, & Dishion, 1992). El trabajo presentado por Pedroza, Cervantes, Aguilera y Martínez (2012b) muestra un ejemplo de este tipo de contingencia. Estos autores encontraron una disminución significativa de la emisión de conducta social (verbal y no verbal) en adolescentes consumidores de sustancias

adictivas una vez que iniciaba la emisión de conductas aversivas dirigidas a ellos en interacción con uno de sus padres.

Un ejemplo de ello se encuentra en el trabajo realizado por Snyder y Patterson (1995) 20 diadas madre hijo, mediante registros observacionales en escenarios naturales (10 horas en total), encontraron que las diadas que incluyeron niños clasificados como agresivos (por reporte de profesor y de padres), utilizaron significativamente más conductas agresivas que las diadas con niños no agresivos durante situaciones de conflicto. Encontraron también una relación positiva entre la probabilidad de uso de conductas agresivas para terminar el conflicto y el pertenecer al primer tipo de diadas. Concluyen que el uso de estrategias agresivas para abordar situaciones de conflicto aumentará en tanto le sea funcional al individuo, lo que al mismo tiempo aumentará la probabilidad de conflicto. Resaltan que una vez iniciado el conflicto la respuesta agresiva de un individuo y la respuesta no agresiva de otro asociada al fin del episodio agresivo funcionará como refuerzo negativo. Esto implica que las estrategias orientadas a disminuir la conducta agresiva deben orientarse a entrenar a los participantes en conductas alternativas a la agresión, que al mismo tiempo eviten el refuerzo negativo de la conducta agresiva; por lo tanto es recomendable entrenar en respuestas que difieran del abandono de la situación o la extensión, alterando con ello las contingencias de reforzamiento que mantienen la conducta agresiva.

Las contingencias de escape en el caso de la conducta bullying, pueden estar en juego también en el caso de la conducta de la víctima, ya que como lo han mostrado distintos autores (Mendoza, 2011; Smith, 2010; Smith, Smith, Osborn & Samara, 2008; Smith, Talamelli, Cowie, Naylor & Chauhan, 2004) tiende a evitar el contacto social en el aula y permanecer aislados del resto del grupo. En este ejemplo en particular, podría esperarse que ante la recepción de conductas aversivas (emitidas por el agresor), el víctima emita una conductas orientadas a disminuir la probabilidad de encuentros futuros con un agresor, sin responder de manera directa. Si este plan de acción de permite terminar con ese episodio, será reforzada negativamente, lo que aumenta a su vez su probabilidad de ocurrencia (lo que le lleva a progresivamente aislarse del grupo).

El comportamiento coercitivo también recibe refuerzo positivo, pues parece ser muy funcional para obtener atención social, objetos y actividades preferidas (Snyder & Stoolmiller, 2002). Así pues, es muy probable que golpear a un compañero se vuelva una



conducta recurrente si el adolescente obtiene el dinero de su compañero o la aprobación del resto de su grupo social.

A este respecto, Patterson y sus colaboradores (1992) presentan una propuesta para el estudio de las interacciones coercitivas. Dicho estudio es a través de lo que los autores llaman variables estructurales. La primera es el inicio que se refiere a la “probabilidad de que un miembro de la diada emita una conducta aversiva aun cuando el otro participante se encuentra en conducta neutral” (p.p. 49). La segunda se refiere a la sincronización negativa que se muestra la probabilidad de que una vez que un participante ha realizado una conducta aversiva, ésta sea respondida con una conducta aversiva por parte del otro integrante de la diada. La tercer variable es la continuidad, que como su nombre lo indica se focaliza en la probabilidad de que una vez emitida una conducta aversiva se continúe emitiendo este tipo de conducta.

Mencionan también que el hecho de que los escenarios se encuentren controlados por pares más que por adultos, implica menos tiempo bajo supervisión y esto trae consigo mayor oportunidad de tiempo en interacción con pares antisociales y con ello reforzamiento positivo para la conducta desviada (Snyder, 2002). Un claro ejemplo de esta afirmación son los datos arrojados por el trabajo que Dishion, Spracklen, Andrews, y Patterson, (1996), quienes a partir del uso de la observación directa del comportamiento a lo largo de dos años, de 186 adolescentes, encontraron una relación significativa entre las alusiones verbales a la conducta desviada (como el rompimiento de normas o conducta delictiva) y la emisión de reforzamiento social (reír) por parte del interlocutor en diadas de adolescentes con emisión de conducta antisocial (donde ambos miembros de la diada se encontraban arrestados), mientras que en el caso de adolescentes normativos (sin arrestos ni antecedentes de conducta antisocial) el refuerzo social se emitió asociado a las menciones sobre conducta normativa.

Otro trabajo que abona en este sentido es el presentado por Dishion, Ha y Véronneau, en 2012; quienes con la finalidad de conocer la relación entre las interacciones con individuos fuera del entorno familiar (pares) realizaron un trabajo con 998 adolescentes que fueron evaluados de manera periódica (anualmente) en nueve ocasiones.

Encontraron que “Múltiples formas de problemas conductuales durante la adolescencia comparten la función común de propiciar reforzamiento social de alta intensidad” (pp. 712) lo cual alude a la necesidad de modificar el sistema de reforzamiento

entre pares como parte de las intervenciones durante esta etapa del desarrollo. Concluyen que el reforzamiento suministrado por los pares “incluido el estatus” (pp.712) es una vía importante para propiciar problemas de conducta en la adolescencia. Y que los adolescentes con historia de aislamiento del grupo de pares, quienes tienen acceso a autonomía, tenderán a incluirse en grupos de pares antisociales. Esto lleva a la necesidad del diseño de tratamientos que tiendan a modificar las conductas reforzadas por el grupo de pares, así como promover las interacciones prosociales.

En resumen, la teoría de la coerción postula que la conducta antisocial se va desarrollando desde la infancia temprana a través del modelamiento de los padres, el refuerzo tanto positivo como negativo de la conducta coercitiva y antisocial, sumado a la baja tasa de reforzamiento de la conducta prosocial, la aplicación de disciplina inconsistente y poco monitoreo por parte de los padres.

El entrenamiento en conducta coercitiva, a su vez, puede dificultar al individuo la interacción con pares normativos debido a que no le provee de conductas socialmente efectivas con lo que al mismo tiempo facilita el involucramiento con pares antisociales, quienes en muchos casos no sólo refuerzan la conducta antisocial, sino también modelan, propiciando con ello una gama más amplia de conducta antisocial y de riesgo.

De esta manera, podría explicarse el inicio y permanencia de la conducta bullying en el caso de los adolescentes que responden inadecuadamente a los estímulos sociales, así como la ausencia de respuestas efectivas por parte de las víctimas de la conducta bullying (Pepler, et al., 2006); sin embargo, deja de lado el involucramiento en este tipo de conducta por parte de adolescentes que sí presentan habilidades sociales.

Esta situación tan compleja puede ser explicada a través de la teoría del control del recurso la cual busca proveer de una descripción funcional tanto a la conducta coercitiva como prosocial.

## CAPÍTULO 5. TEORÍA DEL CONTROL DEL RECURSO

La Teoría del control del recurso (Hawley, 1999) es una propuesta (al igual que la teoría de la coerción) enclavada en la tradición operante, que se ocupa de explicar la función de la conducta agresiva en la obtención de recursos sociales y materiales así como el ajuste social. Su premisa básica es que la conducta agresiva si bien es des-adaptativa *per se*, cuando se combina con conducta socialmente efectiva puede proporcionar a los individuos centralidad y control social así como el acceso a recursos materiales apreciados por el grupo al que pertenece aun con mayor eficiencia que los individuos que emplean estrategias exclusivamente prosociales (Hawley, 1999, 2007; Hawley & Little, 1999; Hawley, Johnson, Mize, & McNamara, 2007; Hawley, Little, & Card, 2007; Stump, Ratliff, Wu, & Hawley, 2009).

Esta propuesta parte del hecho de que los individuos humanos al igual que otras clases de mamíferos tienden a agruparse y a establecer jerarquías al interior del grupo social (Hawley, 1999). Así como de un análisis de la conducta moral desde una perspectiva evolutiva, realizando un análisis funcional de la misma en términos de los reforzadores de los que provee este tipo de conducta, alejándose con ello de la postura tradicional que supone que la conducta moralmente adecuada parte de la internalización de las reglas sociales mientras que la emisión de agresión proactiva surge de la desconexión con dichas normas (Hawley, 2003b; Hawley & Geldhof, 2012).

Así pues, esta postura resalta que así como la emisión de conducta coercitiva no necesariamente implica poca comprensión de los códigos sociales, el seguimiento de normas y la conducta cooperativa no obedece a fines altruistas y desinteresados, sino que más bien como cualquier otra conducta depende de su historia de reforzamiento, fungiendo como una manera altamente reforzada de mediar el interés personal con el de grupo. De manera que tanto el uso de estrategias prosociales como coercitivas puede derivar en el afianzamiento de los lazos del individuo con su grupo social (Hawley, 2003b; Hawley & Little, 1999; Hawley & Geldhof, 2012; Hawley, Johnson, Mize, & McNamara, 2007; Stump, Ratliff, Wu & Hawley, 2009).

Siguiendo estos planteamientos, se propone que la diferencia entre la conducta coercitiva y prosocial es morfológica y no funcional, ya que ambas se encuentran orientadas a la adquisición de recursos. Es decir, la primera (conducta coercitiva) busca la adquisición de recursos con estrategias aversivas y podría decirse que al margen de la evaluación de los pares, mientras que las segundas (estrategias prosociales) obtienen

una opinión positiva por parte de los pares (cuidado de las relaciones interpersonales) (Hawley 1999; Hawley, Little & Card, 2007).

Para explicar esta equivalencia funcional, Hawley (1999) introduce el concepto de dominancia social. La dominancia social implica ostentar cierto control sobre el grupo social y surge “de las variaciones de los miembros de un grupo social en la habilidad para hacerse de recursos en presencia de otros miembros de dicho grupo” (p.p. 97). En humanos, dichas variaciones surgen de la fuerza física y recursos sociales; así, el miembro del grupo que logre conseguir recursos (materiales) con mayor eficiencia que el resto, podrá obtener cierto control sobre el grupo (Hawley & Little, 1999). La autora resalta que el miembro del grupo social que presenta mayor eficiencia en la obtención de recursos (como privilegios de acceso a los alimentos) adquiere con ello un papel central al interior del grupo a lo que llama centralidad social (Hawley, 1999; Hawley & Geldhof, 2012). Así, el resto de los individuos procurará su compañía (Hawley & Geldhof, 2012), lo que trae como consecuencia un mayor control sobre el grupo social ya que el sujeto socialmente central y socialmente dominante tiene una amplia gama de pares para elegir al momento de interactuar o compartir recursos (Hawley, Johnson, Mize & McNamara, 2007), aumentado con ello la asimetría en la capacidad para obtener recursos entre el individuo socialmente dominante y el resto del grupo.

Esta postura sostiene que los individuos más efectivos en lograr el balance entre sus necesidades y las del grupo deben ser igualmente efectivos en el uso de estrategias tanto coercitivas como prosociales. Esto le permitirá al individuo obtener a la vez no sólo los recursos materiales necesarios de forma inmediata, sino también los recursos sociales que pueden ser usados a *posteriori* y que son justamente los que determinan la centralidad social en las sociedades humanas (Hawley, 1999; Farmer, Xie, Cairns, & Hutchins, 2007; Hawley, 2007).

Así, desde esta perspectiva, existe más de una estrategia posible para la obtención de recursos y por lo tanto varios tipos de estrategias: el prosocial, el coercitivo, el biestratégico, el típico y el no-controlador.

Las diferencias entre los tipos de estrategias dependen táctica empleada, la habilidad para obtener recursos y centralidad social, así como la motivación. Cabe mencionar que en este caso la motivación se refiere al recurso al que el individuo muestra preferencia, es decir, en un mismo grupo social se podrán encontrar personas que

prefieran la obtención de recursos sociales utilizables a largo plazo (prosociales), por encima de recursos materiales consumibles a corto plazo y viceversa (Hawley, 1999).

Siguiendo este principio, los llamados prosociales, como su nombre lo indica emplean estrategias prosociales como la cooperación; en cuanto a la motivación, se interesan por las relaciones interpersonales. El empleo de estrategias prosociales implica no solamente tener habilidades sociales y control de impulsos (que le permiten preferir el recurso social sobre el material), sino que, implica también, tener la habilidad para manejar los deseos y metas de los otros miembros del grupo logrando construir intercambios de mutuo beneficio, lo cual provee no solo de los recursos deseados sino también de la aprobación del grupo. Si bien este tipo de estrategia no es especialmente efectivo en la obtención de recursos, los estrategias prosociales se encuentran por encima de la media en este rubro y por tanto aun cuando son aceptados en el grupo, y por tanto socialmente centrales, y poseen amistades cercanas y poco conflictivas, no obtienen dominancia social (Hawley, 2003a; Hawley & Little, 1999; Hawley, Johnson, Mize & McNamara, 2007; Hawley, Little & Card, 2007; Stump, Ratliff, Wu, & Hawley, 2009).

Los coercitivos, emplean estrategias coercitivas tales como el engaño, la manipulación y las amenazas (Hawley, 1999, 2003<sup>a</sup>, 2007; Hawley & Geldhof, 2012). Suelen ser impulsivos, socialmente repelidos (es decir no obtienen centralidad social, no son preferidos como compañeros de interacción); esto es debido a que su conducta suele estar orientada a la obtención de recursos materiales al margen de las relaciones sociales. Son efectivos en el logro de sus metas, por lo que poseen un alto control de recursos, logrando obtener con ello dominancia social (Stump, Ratliff, Wu & Hawley, 2009; Hawley, Johnson, Mize & McNamara, 2007; Hawley, Shorey & Alderman, 2009).

Por su parte, los participantes que emplean tanto estrategias prosociales como coercitivas, dependiendo de los contextos, son llamados biestratégicos y suelen ser altamente efectivos en la obtención de recursos así como socialmente centrales (Hawley, 1999, 2003<sup>a</sup>, 2007). Estos participantes logran ser socialmente dominantes (es decir poseen altos niveles de control de recursos) y son también nominados como preferidos por los pares (socialmente centrales) ya que comprenden, conocen y utilizan convenciones y normas sociales (Hawley, 2007). De este modo es que los biestratégicos son los participantes más exitosos dentro de un grupo. Se ocupan sobre todo de obtención de recursos materiales y el poder por sobre la intimidad social; sin embargo, no descuidan el aspecto social de la manera que lo hacen los coercitivos, así que suelen



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tener relaciones sociales cercanas (Hawley y Geldhof, 2012; Stump, Ratliff, Wu & Hawley, 2009). Son altamente nominados como mejor amigo y como la persona con quien se prefiere tener intercambio social, aunque presentan poca reciprocidad en dichas nominaciones (Stump, Ratliff, Wu & Hawley, 2009), lo que les provee de autonomía, y poder ya que al contar con un vasto grupo de pares dispuestos a interactuar con ellos los participantes biestratégicos tienen la oportunidad de elegir con qué participante en particular realizará intercambios sociales.

Así pues, debido a que los participantes biestratégicos logran usar efectivamente tanto estrategias coercitivas como prosociales, este grupo disfruta al mismo tiempo del control de recursos disponibles en el grupo, así como de la opción de elegir las personas con quien interactuará. Esta situación amplía sus posibilidades de contar con pares dispuestos a subordinar sus preferencias a aquellas propuestas por el participante biestratégico, obteniendo con ello notable ventaja sobre el resto de los estrategas. Cabe mencionar que un reducido porcentaje de participantes se ubica en este tipo de estrategia (Hawley, 1999, 2003<sup>a</sup>, 2007; Hawley & Geldhof, 2012; Hawley, Johnson, Mize & McNamara, 2007; Hawley, Shorey & Alderman, 2009; Olthof, Goossens, Vermande & Van der Meulen, 2011).

El cuarto grupo que esta postura ubica son los no-controladores. Su principal característica es que su conducta orientada a la obtención de recursos es muy baja o nula (Hawley, 1999, 2003<sup>b</sup>), probablemente debido a una historia de fracaso en sus intentos. Los participantes que conforman este grupo poseen pocas habilidades sociales, por lo que obviamente se encuentra muy lejos de la centralidad social (Hawley, 2003<sup>a</sup>), y suele ser el menos nominado como compañero de preferencia. Otra de sus características es que poseen poca autonomía ya que frecuentemente subordinan sus metas a las metas de otros por lo que no obtienen control sobre los recursos materiales. Los no-controladores a menudo son victimizados por otros tipos de participantes (Hawley, Shorey & Alderman, 2009; Stump, Ratliff, Wu & Hawley, 2009).

Finalmente, esta postura teórica presenta otro tipo de estrategia al que llama típico. Este tipo de participantes emplea tanto estrategias prosociales como coercitivas. Sin embargo, su éxito en el empleo de ambas es mucho menor que el de los biestratégicos; la misma situación se presenta en el caso de su empleo de estrategias prosociales en comparación con los prosociales; y de su efectividad en el uso de las estrategias coercitivas con respecto a la de los coercitivos (Hawley & Geldhof, 2012). Presentan

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

también una baja orientación al control de recursos materiales o sociales, su éxito es medio y su posición en el grupo, si bien es menor que las de los prosociales, coercitivos y biestratégicos; es mayor que la de los no-controladores. Este tipo de estrategias cubre la mayor parte de la población (Hawley, Shorey & Alderman, 2009).

Teniendo en cuenta las características de estas estrategias de control de recursos, es posible especular que cada tipo de estrategia podría empatar con los involucrados en episodios bullying. Ya que el agresor que es reforzado por el grupo social y por tanto se puede inferir que posee centralidad o dominancia social.

En el caso particular de los agresores que obtienen evaluaciones positivas tanto de los pares como de los profesores (Pepler et al., 2006; Rigby, 2005), puede suponerse que bien podría corresponder al biestratega, mientras que el agresor que es rechazado por el grupo de pares normativos y en ocasiones juega el rol de víctima (Pepler et al., 2006; Ortega & Monks, 2005), correspondería al individuo que emplea estrategias coercitivas; la conducta de la víctima (Mendoza, 2006, 2011) se puede empatar fácilmente con el estilo no-controlador; los defensores, en caso de haberlos, encajan con el perfil prosocial, ya que para intervenir efectivamente debe tener el apoyo del grupo (centralidad social) y habilidades para interactuar efectivamente con el agresor. Finalmente, el resto del grupo correspondería a los no involucrados que pueden emplear el estilo típico. Sobre este grupo es importante resaltar que los participantes de menor rango social tienden a imitar a los de mayor rango (Hawley & Little, 1999) situación que puede explicar el hecho de que se presenten secuaces y la agresión sea continuada; así, los participantes típicos serían los que más probablemente jugarían este rol, ya que su orientación a la obtención de recursos es mayor que la de los no-controladores, pero no menor que la de los coercitivos, biestratégicos y prosociales, pero su efectividad tanto en la obtención de recursos materiales como sociales es menor que la de cualquiera de estos tres.

Tomando en cuenta estos datos y a modo de síntesis de los apartados anteriores, se puede afirmar que, ya que la conducta bullying es un subtipo de agresión (Olthof, Goossens, Vermade, Aleva & Van der Meulen, 2011), es susceptible de ser entendida de la misma manera que se explica cualquier otro tipo de conducta agresiva o antisocial. Esto, aunado a que los episodios de acoso escolar implican en sí mismos la interacción social (Pepler, Jian, Craig & Connolly, 2008), posibilita que la teoría de la coerción en conjunto con la teoría del control del recurso ofrezcan un modelo útil para la descripción del génesis y mantenimiento de esta problemática (emisión de conducta bullying).

Por su parte, la teoría de la coerción postula que la conducta agresiva y antisocial (coercitiva), se adquiere a través de las interacciones tempranas del niño con el cuidador (Patterson, & Yoerger, 2002) y que durante dichas interacciones, el adulto entrena al infante en el uso de comportamiento coercitivo como medio para controlar la conducta de las otras personas, así como para obtener recursos materiales. Esto podría en sí mismo explicar la repetición de la víctima así como de la conducta agresiva (Olweus, 1993) en los episodios bullying ya que como lo muestra Mendoza (2009) el desbalance de poder no sólo está presente al inicio de los episodios, sino que con la práctica tanto la víctima como el agresor constatan su efectividad, con lo que el desbalance inicial puede no solamente mantenerse sino aumentar, reforzando así la emisión de la conducta.

Esta situación puede verse agravada y reforzada por el grupo social. Como lo ha mostrado Snyder (2002) en el apartado de teoría de la coerción, la emisión constante de conducta coercitiva puede llevar al rechazo por parte de los pares normativos propiciando la asociación por parte del niño (o adolescente) con pares antisociales. Esto explicaría de manera satisfactoria el hecho de que en muchas ocasiones los observadores alientan abiertamente la emisión de conducta aversiva por parte del agresor. También podría abonar a la explicación del fenómeno del agresor-víctima, ya que este tipo de participante es rechazado en cierto contextos o situaciones y, sin embargo, posee la capacidad de configurar las interacciones del grupo en otros contextos determinados (Díaz-Aguado, Martínez & Seoane, 2004; Mendoza, 2011, Olweus, 2007; Pepler, 2006;).

Cabe mencionar que el agresor, al tener la capacidad de configurar las interacciones en el grupo (Cervantes & Pedroza, 2012), puede organizar al resto de los participantes dando inicio a la emisión del tipo de agresión que Mendoza clasifica como relacional (2009).

La conducta coercitiva al ser entrenada por los cuidadores (Patterson, & Yoerger, 2002), puede generalizarse a otros escenarios desde edades relativamente tempranas, lo que explicaría la presencia de este tipo de comportamientos en las etapas escolares, así como la habilidad del agresor para ubicar las situaciones donde la probabilidad de consecuencias aversivas a corto plazo para él sean nulas o mínimas. Esta misma situación sucede con respecto a las características de la víctima.

Es importante resaltar que aun bajo estos supuestos no queda claro el porqué de la incidencia en la emisión de acoso escolar (bullying) por parte de individuos socialmente habilidosos. Ya que, si bien la teoría de la coerción (Patterson, 2002; Patterson & Yoerger,

2002; Snyder, 2002) deja claro que la conducta coercitiva se aprende desde la infancia y tiene la función de eliminar estímulos aversivos u obtener recursos deseables, también resalta que el establecimiento de un estilo de interacción coercitivo puede acarrear el rechazo por parte de los pares normativos, lo cual deja una gran incógnita sobre la capacidad de configuración social por parte del emisor de la agresión, quien en muchas ocasiones posee suficientes habilidades sociales (Olweus, 2007; Samara & Smith, 2008; Smith, Schneider, Smith, Schneider, Smith & Ananiadou, 2004). Es justo aquí donde tiene contexto la inclusión de la teoría del control del recurso.

Como puede notarse claramente al leer los apartados de teoría de la coerción y teoría del control del recurso en este documento, ambas teorías comparten el supuesto de que la conducta agresiva tiene la función de acarrear recursos hacia el emisor. Aunado a esto, la teoría del control del recurso establece que la función de acarrear recursos materiales y sociales al emisor no es exclusiva de la conducta coercitiva (Hawley, 1999). Por el contrario, esta misma función (obtención de recursos) puede ser realizada por la emisión de conducta prosocial e incluso altruista. Así, desde esta perspectiva, la diferencia entre la conducta antisocial y altruista es simplemente morfológica y de ninguna manera funcional (Hawley, 1999; Hawley, 2003b).

La noción de la igualdad de función entre la conducta prosocial como de la coercitiva, aunada a la clasificación de los diferentes tipos de estrategia, permite comprender de forma más clara la emisión de conductas bullying.

De esta manera, desde la perspectiva que se propone en este documento, los agresores primarios, que gozan de la aprobación del grupo social y que generalmente no son ubicados por los profesores, serían claramente clasificables como biestratégicos.

Esto debido a que, como lo menciona Hawley (Hawley & Geldhof, 2012), los individuos biestratégicos suelen ser más adaptados socialmente hablando, ya que combinan exitosamente la emisión de conducta prosocial y coercitiva, emitiendo la conducta que resulta más adecuada con respecto al contexto en el que se encuentran.

Los agresores-víctima podrían utilizar indiscriminadamente estrategias coercitivas lo cual explicaría su efectividad en ciertos escenarios (probablemente de pares antisociales como lo postuló Patterson en 2002), y sin embargo le pone en una situación de vulnerabilidad en otras. Lo que lo lleva a jugar ambos roles dependiendo del contexto social en el que se encuentra (Olweus, 1993).

En lo que respecta a la víctima, le correspondería el rol de no controlador. De manera que el hecho de que emite pocas o nulas conductas orientadas a controlar, puede estar fungiendo como estímulo discriminativo para la emisión de agresión por parte del agresor. Además, la ausencia de esfuerzos por obtener recursos, puede deberse al entrenamiento obtenido en sus interacciones tempranas (Patterson, 2002).

Finalmente, existe una fuerte probabilidad de que los integrantes del grupo que no se ven involucrados en los episodios bullying utilicen estrategias prosociales. Pero al utilizar un sólo tipo de estrategia resultan menos efectivos que los biestratégicos.

Así pues, desde los planteamientos del presente documento, la conducta de los principales participantes en episodios bullying corresponde a los diferentes tipos de estrategia de control del recurso, de manera que el inicio y mantenimiento de los principales roles en bullying se ve relacionado con el tipo de estrategia que cada participante en el episodio emplea cotidianamente como lo muestra la tabla 1.

Tabla 1. Estrategia teoría del control del recurso en relación con participantes bullying

<b>TIPO DE PARTICIPANTE</b>	<b>SU CONDUCTA EN BULLYING</b>	<b>ESTRATEGIA DE CONTROL DE RECURSO</b>
<b>Víctima</b>	Recibe emisiones coercitivas de manera reiterada de un compañero en específico.	No- control Emite pocas o nulas conductas orientadas a controlar
<b>Observador</b>	Observa las emisiones coercitivas y puede o no continuarlas o reforzarlas.	Prosocial Utiliza estrategias prosociales evitando la emisión de conducta coercitiva.
<b>Agresor</b>	Emite conducta coercitiva a un compañero en particular de manera repetida.	Biestrategia Suele ser socialmente adaptado, ya que combina exitosamente la emisión de conducta prosocial y coercitiva.
<b>Agresor-Víctima</b>	Juega ambos papeles dependiendo de la situación.	Coercitiva Utiliza indiscriminadamente estrategias coercitivas.



Si bien recientemente se han realizado esfuerzos orientados a buscar la relación entre la conducta bullying y la teoría del control del recurso (Olthof, Goossens, Vermade, Aleva & Van der Meulen, 2011; Reijntjes, et al., 2013) El primero de ellos es el desarrollado por Olthof, Goossens, Vermade, Aleva y Van der Meulen en 2011, donde trabajaron con 1129 niños de entre 9 y 12 años, evaluando la incidencia de bullying, las conductas orientadas a la obtención de dominancia social y la popularidad de los participantes. La primera se evaluó a partir de autoreportes y la segunda con reportes de pares, mientras que el tipo de estrategia se evaluó a. Encontraron que los que utilizaron estrategias prosociales y coercitivas son percibidos como más populares que cualquier otro grupo, seguidos por los que utilizan específicamente estrategias coercitivas, mientras que los que usan técnicas prosociales se encuentran al mismo nivel que los no-controladores y los que presentan un nivel moderado de uso de estrategias sociales (typicals). Otro dato importante que encontraron es que los agresor-victima fueron clasificados como biestrategicos al igual que los agresores, sin embargo presentaron una menor popularidad.

El segundo trabajo, publicado por Reijntjes y su equipo en 2013 se desarrolló con 349 participantes de educación primaria, a quienes se evaluó en tres ocasiones en un periodo de tres años, tanto con respecto a la participación en episodios bullying (a partir de la nominación de pares), como la efectividad en la obtención de recursos (por medio del reporte de profesores). Encontraron una alta probabilidad de que los participantes que presentaron un alto control de recursos fuesen también los que presentaron alta incidencia de bullying. Mientras que los que tendían a un bajo control de recursos (trayectoria), mostraron también una trayectoria de baja incidencia emisión de bullying. Resaltan que altos niveles en control de recursos no predicen altos niveles en bullying, sin embargo altos niveles en bullying predicen altos niveles en control del recurso. Mientras que los participantes involucrados en niveles medios de bullying, tienen pocas probabilidades de seguir la trayectoria de alto o medio control de recurso.

Si bien estos datos aportan información sobre la relación entre la conducta bullying y la estrategia de control de recurso, ambos trabajos han fallado en diferentes aspectos, el primero al dejar de lado el tipo de estrategia empleada en la obtención de recursos materiales; Mientras la debilidad del segundo radica en que evalúa el estilo en sí mismo, midiendo solamente el nivel de efectividad en la obtención de recursos (alta, media o baja) a través de los reportes de profesores (quienes han mostrado poca efectividad como

informantes), encontrando que participantes con relativamente bajo control de recursos podía jugar el papel de agresor. Además es importante resaltar que son datos sobre infantes, por lo que se desconoce el tipo de relación que pudiera ubicarse entre el bullying y el control del recurso durante la adolescencia.

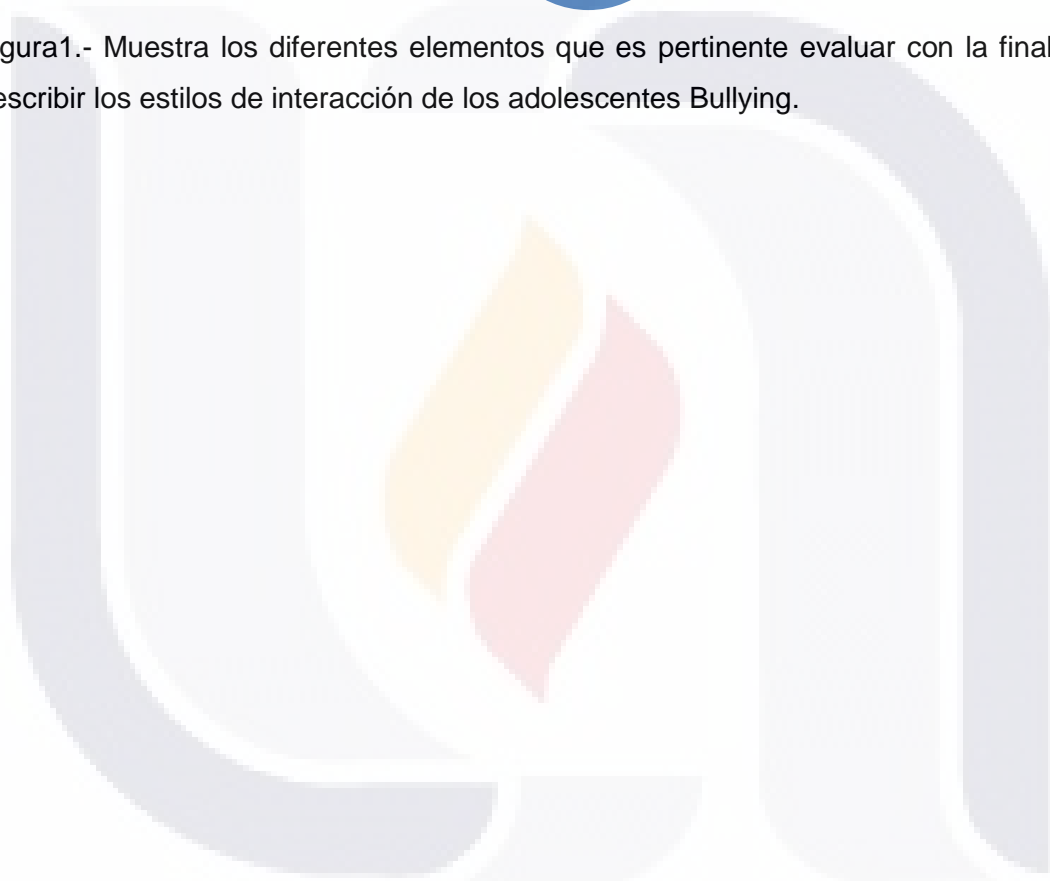
Dichos resultados, más que apuntar a la necesidad de descartar la teoría, resaltan la necesidad de no solamente evaluar el control de recurso en términos de niveles, sino en términos del estilo de control de recursos con la finalidad de una distinción más fina de los estilos y su probable influencia sobre la conducta bullying. Se ha descuidado también, la posición social de cada miembro del grupo, ya que un participante con un bajo rango dentro del grupo siempre puede tener un rango mayor que otro (Hawley & Little, 1999).

Los planteamientos presentados en los apartados anteriores parecen dar contexto a la emisión de la conducta bullying, en términos tanto de estilos interactivos, como de estrategias para el control del recurso. No obstante, aún no queda clara la manera en que interactúan los diferentes tipos de antecedentes, ni cómo son y cómo funcionan los estilos de interacción social en de estos tanto fuera como dentro de los episodios que implican este tipo de conducta (bullying).

Es por esto que el presente trabajo busca conocer los procesos de interacción social que se dan entre los diferentes participantes del episodio bullying a través de los mecanismos funcionales de la interacción social, así como las dimensiones del concepto. Cabe mencionar que para este proyecto se propone evaluar solamente las dimensiones de poder y agresión debido a que, como se mostró en el apartado de acoso escolar / bullying, al tomar en cuenta que la emisión repetida de una conducta muestra la intención de presentarla, se considera innecesario evaluar intención (figura 1). Esta evaluación permitirá establecer de manera más clara los diferentes factores que intervienen en el inicio y mantenimiento de dicha conducta, propiciando con ello la disposición de información que posibilite el futuro diseño de estrategias costo-eficaces que permitan ubicar adecuadamente tanto los episodios como los participantes bullying.



Figura1.- Muestra los diferentes elementos que es pertinente evaluar con la finalidad de describir los estilos de interacción de los adolescentes Bullying.



### **Objetivo:**

Describir los procesos de interacción social en víctimas y agresores de bullying, en términos de las conductas emitidas durante sus intercambios en aula, la frecuencia del uso de conducta agresiva, la efectividad en los intentos de configurar los intercambios en su grupo de pares a fin de obtener recursos materiales y social (poder) y el estilo de obtención del recurso utilizado para acceder a dichos recurso para con ello, obteniendo un acercamiento a los diferentes factores que intervienen en el inicio y mantenimiento de la conducta bullying.

### **Objetivos particulares:**

1. Ubicar a adolescentes reportados consistentemente en los diferentes roles en bullying ya sea como agresor, víctima, agresor-víctima o no involucrado en episodios de acoso escolar (bullying).
2. Conocer las conductas emitidas durante intercambios en aula de adolescentes agresores y víctimas, así como en sus pares acoplados, así como las diferencias presentadas entre estos tres grupos.
3. Conocer la frecuencia de emisión de conducta agresiva por parte de los adolescentes agresores, víctimas y acoplados, así como las posibles diferencias entre estos participantes.
4. Ubicar los patrones de interacción desplegados por los participantes durante los intercambios en aula y sus posibles diferencias.
5. Conocer las conductas emitidas en función de configurar los intercambios entre pares (poder), así como la efectividad en el logro de dicha configuración, en los adolescentes agresores, víctimas y acoplados. Así como los patrones conductuales configurados a partir de las mismas.
6. Ubicar mecanismos funcionales del proceso de interacción social (Índice de efectividad social, índice de reciprocidad social, índice de correspondencia social) propuestos por Santoyo y Mendoza (2009).
7. Conocer el tipo de estrategia de control de recurso utilizada por los diferentes participantes.

## CAPÍTULO 6. MÉTODO

### **Tipo de estudio**

El presente estudio es de tipo descriptivo debido a que se llevó a cabo la medición de las diferentes variables definitorias del objeto de estudio (conducta bullying) de manera independiente y posterior a una amplia revisión de la información disponible sobre la problemática a estudiar. Además a partir de las mediciones realizadas se buscó describir cómo es el fenómeno, como se comporta y finalmente se ubican los mecanismos involucrados en su desarrollo (Hernández, Fernández & Baptista, 1998). Este trabajo tiene también un diseño transversal de control de casos, ya que compara grupos de individuos que varían en una característica en particular (participar vs no participar como agresor o víctima en episodios bullying) estudiando una característica (estilos de interacción) en un momento en particular en el tiempo; en este caso la educación secundaria (Kazdin, 2001).

### **Participantes**

22 Adolescentes con una edad promedio de 14.28 años (con participantes de entre 14 y 16 años al momento de recolectar los datos). Todos ellos residentes en el estado de Aguascalientes, en un radio de diez kilómetros (con una distancia promedio de 2.45 kms) de la institución educativa (ubicada en el municipio de San Francisco de los Romo, Aguascalientes). Inscritos en segundo año de nivel secundaria. Siete de ellos fueron clasificados como agresores durante episodios bullying, 4 de ellos como víctimas del mismo (víctima), los once restantes son pares acoplados que no aparecieron como agresores o víctima en instrumentos (Ac).

El promedio escolar para el último año cursado de los Adolescentes clasificados como Agresores en promedio es de 7.3, la calificación mínima obtenida por un estudiante de este grupo fue de 6.7 y la máxima de 7.7; dos de ellos debieron presentar al menos una materia en examen extraordinario para el último ciclo. Por su parte para los víctima el promedio es de 6.9 con un mínimo de 6.2 y un máximo de 7.5, en este grupo dos participantes presentaron algún examen extraordinario. En el caso de los participantes Acoplados el promedio académico del grupo fue de 8.12, con una calificación mínima de 6.8 y máxima de 8.9, en este grupo uno de los participantes presentó al menos una materia en examen extraordinario al final del curso anterior.

En lo correspondiente a los datos socioeconómicos, 20 de los 22 participantes pertenecen a una familia biparental, donde percibe ingresos solo uno de los padres



(excepto en el caso de uno de los participantes clasificados como agresores y dos de los acoplados), las ocupaciones más frecuentes son obrero, jornalero y supervisor (tabla 2).

Tabla 2.- Tipo de familia, empleo y nivel de ingreso para los padres de cada grupo.

Grupo	Tipo de Familia		Percibe		Obrero/ Jornalero	Profesionista/ Supervisor
	Mono parental	Biparental	1	2		
Agresor	0	7	6	1	5	2
Víctima	0	4	4		3	1
Acoplado	2	9	9	2	10	1

### Criterios de inclusión

- Ser estudiante de nivel secundaria en el estado de Aguascalientes.
- Haber firmado el consentimiento informado para la aplicación de la entrevista para mapas sociocognitivos compuestos.
- Haber contestado la entrevista para mapas sociocognitivos compuestos.
- Para ser clasificado como víctima:
  - Aparecer clasificado como víctima en los resultados del mapa sociocognitivo compuesto de su aula.
- Para ser clasificado como agresor:
  - Aparecer clasificado como agresor en los resultados del mapa sociocognitivo compuesto de su aula.
- Para ser clasificado como agresor/víctima:
  - Aparecer clasificado como agresor/víctima en los resultados del mapa sociocognitivo compuesto de su aula.
- Para ser clasificado como acoplado:
  - Carecer de nominación como agresor, víctima o ambos en los resultados del mapa sociocognitivo compuesto de su aula.
- Que su padre (o tutor legal) haya firmado el consentimiento informado para participar en la investigación.
- Haber firmado el consentimiento informado para participar en la investigación.

### Escenario

La observación directa de la conducta en aula se realizó en el salón de clase de cada uno de los participantes. Cada uno de ellos cuenta con un pintarrón, un pizarrón interactivo,

una computadora para el profesor, bocinas, un cañón, una puerta y ventanas con cortinas en dos de sus cuatro paredes. También una mesa y una silla individual para cada uno de los estudiantes.

La aplicación de los instrumentos, así como las tareas experimentales se llevaron a cabo en la biblioteca de la institución educativa., El espacio fue elegido debido a que proporciona condiciones óptimas de luz, ventilación y aislamiento, además de ser conocido y cotidiano para los participantes. Se encuentra independiente de los edificios usados como aulas y rodeado de áreas verdes. Cuenta con estanterías de libros en tres de las cuatro paredes, así como ventanas que dan al jardín y un área de tres punto seis metros de largo y tres metros de ancho con mesas y sillas móviles.

### **Instrumentos**

- Entrevista para Mapas Sociocognitivos Compuestos: versión adaptada para la identificación de roles en bullying (EMSCC-IRB). Desarrollada por Aguilera (2014), con base en la traducción de Santoyo, Colmenares y Losada (2007), del original de Gest, Farmer, Cairns y Xie, (2003). Consta de 12 preguntas que permiten obtener información sobre los grupos sociales al interior del grupo, la preferencia de interacción entre pares y la emisión de agresión entre alumnos en el entorno escolar reportada por pares (anexo 1).
- Sistema de Observación de las Interacciones Sociales o SOC-IS (Santoyo, Espinoza y Bachá, 1994): Permite la observación directa de intercambios sociales en aula, arrojando información referente a la frecuencia de emisión de conducta agresiva y prosocial por parte de los participantes, así calcular los mecanismos y funciones del proceso de interacción social propuestos por Santoyo y Mendoza (2009). Se encontrará conformado por categorías conductuales, que incluyen la emisión de conducta agresiva, la respuesta agresiva ante recepciones agresivas, respuesta neutra y la emisión de conducta prosocial, así como la interacción social coercitiva y prosocial (anexo 2).
- Catalogo Conductual Sobre la Efectividad En Intercambios.- Código observacional que consta de 14 conductas que se ocupan de las interacciones de poder en términos de las conductas emitidas en función de configurar los intercambios entre pares, así como la efectividad en el logro de dicha configuración. Diseñado exprofeso, basado en el Catalogo desarrollado por Herrera, Pedroza, Oropeza y Ribera en 2012 (anexo 3).

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Arreglo Experimental 1(anexo 4).- Diseñado para evaluar la dimensión de poder, a través de una tarea donde el participante social debe interactuar con un grupo de compañeros de clase para el logro de una tarea de competencia. El participante focal contó con hasta 40 min para completar la tarea. La interacción fue videograbada con la finalidad de observar la efectividad del participante en la prescripción y regulación de las interacciones en el grupo.
  - Tarea Electrónica Para Evaluar el Estilo de Control del Recurso en Adolescentes Bullying (*Cervantes & Pedroza, 2013*).- Dicha tarea se ocupó de la estrategia de control de recurso. Se aplicó en un entorno virtual donde el participante focal tuvo la oportunidad de emitir conducta social a través de un juego en computadora. La meta del juego es construir un estadio. El participante debió que obtener los insumos necesarios para hacerlo de manera eficiente. Algunos de estos recursos se encontraran en poder de otro participante (que es la computadora), para lograr obtener dichos recursos pudo elegir entre cuatro opciones conductuales: no hacer nada y tardar un poco más, hablar con el otro participante (para lo cual se abrió un cuadro de diálogo donde podrá escribir el mensaje que él decida), robar el recurso y golpear al otro jugador

#### **Materiales**

- Formato de consentimiento informado (anexo 5).
- Parrillas de observación en aula (anexo 6)
- Sistema de registro de observación Observer XT-9®
- Paquete Noldus Theme 5®
- Listas de los grupos
- Computadora de escritorio
- Computadora portátil
- Video-cámara digital
- Tripie

#### **Procedimiento**

Durante la primera etapa, se llevó a cabo el contacto con las autoridades escolares con la finalidad de obtener el consentimiento para realizar las etapas subsecuentes del trabajo.

Una vez obtenida la autorización se procedió a aplicar una escala verbal de un instrumento de inteligencia a la que se anexó el consentimiento informado para la aplicación de dicha escala, la entrevista para mapas sociocognitivos compuestos y una

escala de ambiente familiar, para su firma por parte del adolescente. Cabe mencionar que tanto la aplicación de la escala verbal como de la ambiente familiar se realizaron con la finalidad de que las respuestas de los participantes no se vieran afectadas por la temática de la investigación

Posteriormente, se procedió a la obtención de la muestra a través de la aplicación de la entrevista para la obtención de mapas socio-cognitivos compuestos al 70% de los integrantes del grupo (la selección de los entrevistados se realizó de forma aleatoria).

A partir de dichas entrevistas se logró definir la configuración social al interior del grupo escolar así como los sub-grupos sociales. Además, se ubicó tanto a emisores y receptores de agresión, como direccionalidad de la misma. Esto último permitió diferenciar las emisiones agresivas generalizadas por parte de un alumno de las emisiones agresivas focalizadas características de los episodios bullying, así como la red social tanto de los agresores como los adolescentes víctima de estos episodios.

Posteriormente se contactó a los posibles participantes con la finalidad de obtener la firma del consentimiento informado para la realización de las etapas posteriores de la investigación, tanto por parte del adolescente como de su tutor. Dicho contacto se llevó a cabo de manera personalizada, donde se expuso tanto a los padres como a los adolescentes que el procedimiento tendría fines de investigación, que se concentraría en la manera de interactuar de los adolescentes con sus pares y se aseguró la confidencialidad de los datos.

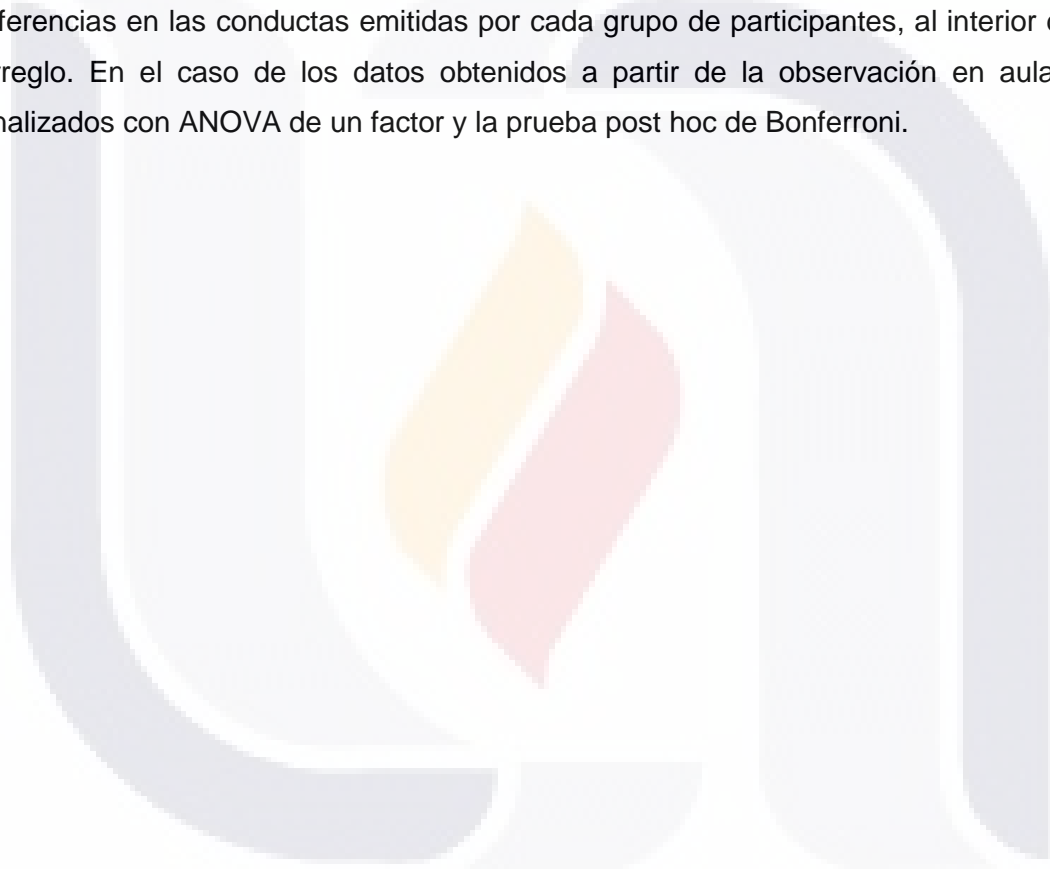
Una vez obtenido el consentimiento se procedió a la recolección de datos referentes a los componentes de poder y de agresión. Para la evaluación de la dimensión de poder se aplicó el arreglo experimental 1, en una sola sesión video-grabada para cada participante. En una sesión posterior, se aplicó la Tarea electrónica para evaluar el estilo de control del recurso en adolescentes bullying.

Paralelamente se procedió a observar la interacción social tanto de los adolescentes agresores en episodios bullying como víctimas del mismo y los adolescentes acoplados. Se implementó el registro de observación de ocho sesiones de 15 minutos de clase en aula. Dichas sesiones de observación se llevaron a cabo para cada sujeto focal una vez por semana. Estas observaciones fueron registradas a través del SOC-IS por observadores entrenados que previamente obtuvieron un Kappa de 0.82.

Los videos obtenidos durante la aplicación del arreglo experimental 1 se registraron por medio del software observacional Observer XT-9 y el catalogo conductual

sobre la efectividad en intercambios por observadores entrenados que previamente alcanzaron un kappa de 0.85. Mientras que los registros de observación directa en aula fueron vaciados a una base de datos en Excel. Ambos tipos de registros de observación fueron analizados con el software Theme 5 con la finalidad de encontrar los patrones de interacción ocultos con un  $p \leq 0.01$ .

Una vez obtenidas la totalidad de estos datos, se analizaron los resultados tanto del registro de observación, como de las arreglos experimentales a través de estadísticos paramétricos con el paquete estadístico SPSS-16, con la finalidad de conocer las posibles diferencias en las conductas emitidas por cada grupo de participantes, al interior de cada arreglo. En el caso de los datos obtenidos a partir de la observación en aula fueron analizados con ANOVA de un factor y la prueba post hoc de Bonferroni.

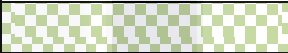












## CAPÍTULO 7. RESULTADOS

### Participantes reportados consistentemente en los diferentes roles en bullying

A partir de las dos aplicaciones de la entrevista para mapas sociocognitivos compuestos se logró conocer a los participantes reportados consistentemente por sus pares como agresores, víctimas, agresor-víctima y no involucrados en episodios bullying, como la configuración de la red social de los diferentes participantes. Esta configuración social fue plasmada en una representación gráfica para cada aula evaluada. Dicha representación incluye el número de expediente de cada participante, el tipo de rol que juega cada individuo como participante en bullying y la configuración de los grupos sociales al interior del grupo (Tabla 3).

Tabla 3. Simbología usada en la representación grafica de los MSCC	
<b>SIMBOLOGÍA USDADA EN LOS MSCC</b>	
Entrevistado	E
Agresor baja	A
Agresor alta	AA
Víctima baja	V
Víctima alta	VV
Observador alta	
Aislado	
Relación baja	
Relación alta	
Agresión baja	
Agresión alta	
Mejor Amigo	
Amigos de otro salones (OS)	
Amigos externos a la escuela (OF)	

Como resultado de la primera aplicación de la entrevista se obtuvo el mapa sociocognitivo compuesto (MSCC) del Aula 1 (figura 2) que permite identificar cuatro grupos sociales, así como adolescentes reportados como participantes en episodios bullying. De los cuales tres fueron ubicados como agresores (participantes 5, 15 y 25), dos más como víctimas (participantes 12 y 17) y finalmente dos como agresor-víctima

(participantes 6 y 20). Cabe mencionar que para los fines del presente documento tanto el participante 6 y el 20 son clasificados solamente como víctima (en episodios bullying) debido a que no se ubica direccionalidad en su conducta agresiva. En el caso de los participantes 1, 2, 18 y 27 se presenta una situación similar ya que, aparecen reportados como víctima sin un agresor especificado. En ambos casos la falta de direccionalidad de la agresión evita que sean considerados como participantes en bullying con ese rol.

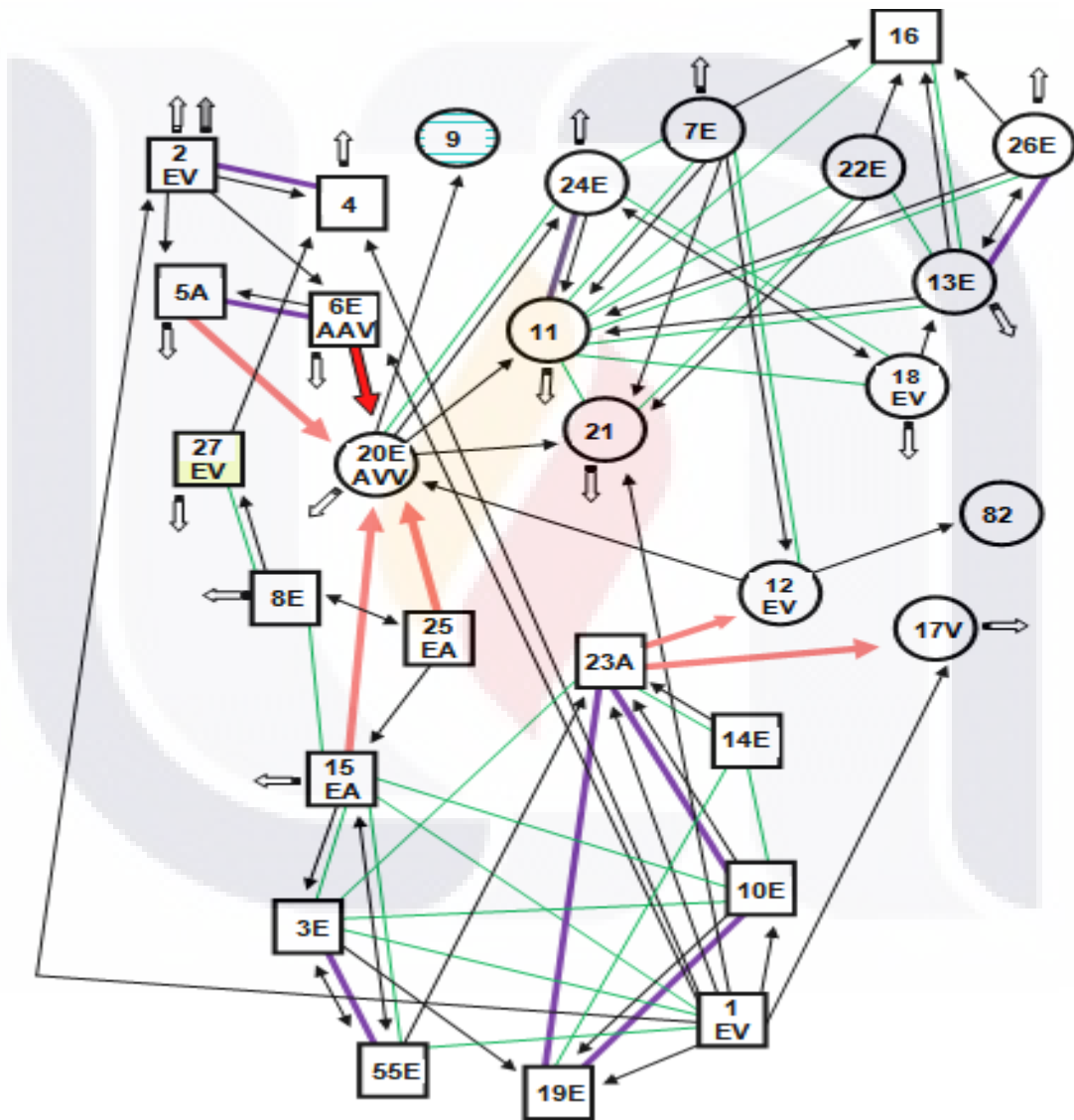


Figura 2.- Muestra el mapa sociocognitivo compuesto del Aula 1, el cual permite ubicar visualmente tanto a los agresores (marcados con A dentro de la casilla) como a las víctimas (marcados con V) de bullying.

En el Aula 2 (figura 3) se reportaron siete participantes en episodios bullying, de los cuales solamente uno fue ubicado como agresor (41), 3 como víctimas (5, 35 y 38) y 3 más como agresor-víctima (41,49 y 31). Sin embargo al no reportarse direccionalidad en la recepción de agresión en los participantes 41 y 49 para el trabajo posterior se clasificaran solamente como agresores en episodios bullying.

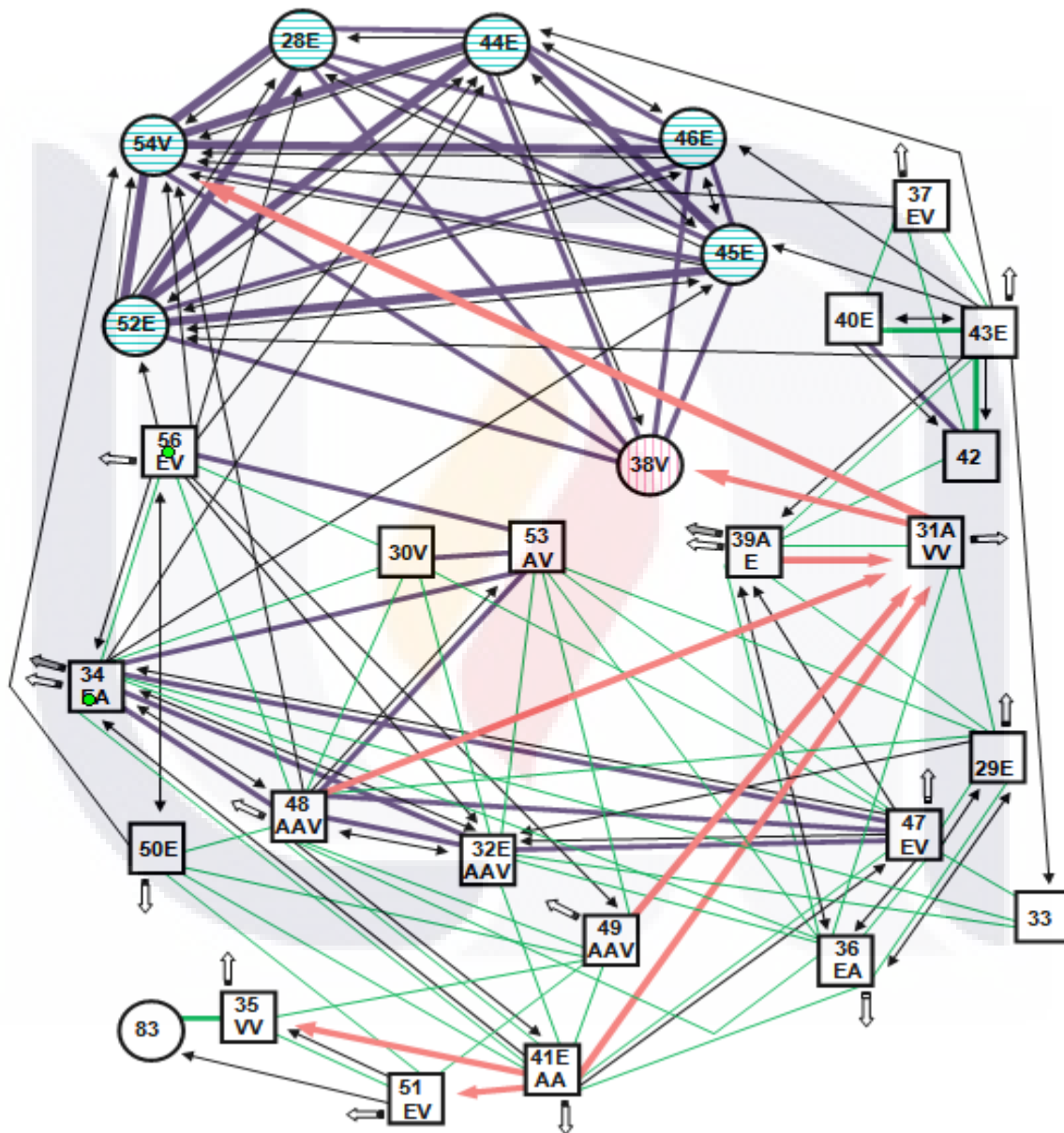


Figura 3.- Muestra el mapa sociocognitivo compuesto del Aula 2, el cual permite ubicar visualmente tanto a los agresores (marcados con A dentro de la casilla) como a las víctimas (marcados con V) de bullying.

En el Aula 3 (figura 4), pueden ubicarse dos participantes en episodios bullying, el participante 66 que fue nominado como agresor y el 80 nominado como víctima. Mientras que los participantes 64,74 y 73 nominados como agresores no pueden ser ubicados en episodios bullying debido a la ausencia de direccionalidad en la agresión, mismo caso para los participantes 61, 65, 71,78 y 81 reportados como víctima.

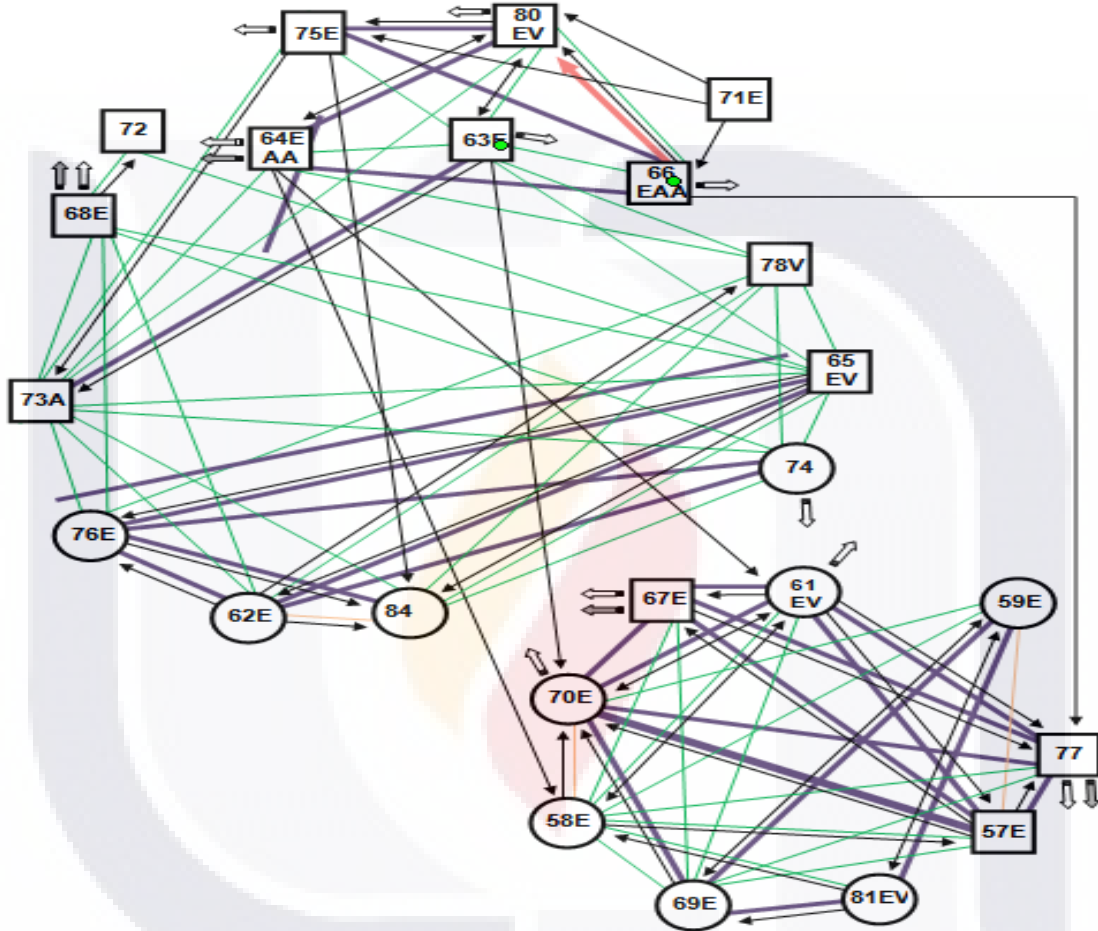


Figura 4.- Muestra la representación gráfica de las interacciones ubicadas en el aula 3. Así como los participantes en episodios bullying.

A partir de la aplicación 1 de mapas socio-cognitivos compuestos en los tres grupos escolares, en total se encontraron un total de ocho participantes nominados como víctima en bullying, uno más como agresor-víctima y diez más como agresores en episodios bullying.

Se contactó con los individuos ubicados como participantes en episodios bullying con la finalidad de obtener su consentimiento para realizar el resto de la evaluación, obteniendo una muestra total de cuatro víctimas y siete agresores. Para cada uno de estos participantes se contactó un participante acoplado. A la muestra final de 22 participantes se le observó en interacción en aula durante ocho sesiones obteniendo los siguientes resultados:

**Intercambios sociales en aula, emisión de conducta agresiva y prosocial**

A partir de los registros de observación en aula se realizaron pruebas paramétricas con la finalidad de encontrar las posibles diferencias en la conducta en aula entre los participantes ubicados como agresores en bullying (Ag), los ubicados como víctimas (víctima) y los participantes acoplados. Se encontraron diferencias significativas ( $p \leq 0.05$ ) en la frecuencia de ocurrencia en las conductas de: **Emisión, Recepción, Emisión aversiva (agresiva), Recepción aversiva**, y en la duración de: **Actividad académica y Otras respuestas** (tabla 4).

Tabla 4.- Resultados de la ANOVA de un Factor entre los Tres Grupos

CONDUCTA	Grupo	$\bar{x}$	DE	gl	F	Sig.
<b>EMISIÓN</b>	Agresor	8.86	5.99	2	11.331	.000
	Víctima	14.10	6.63			
	Acoplados	8.22	5.81			
<b>RECEPCIÓN</b>	Agresor	7.54	4.03	2	4.047	.019
	Víctima	11.10	13.01			
	Acoplados	7.23	4.29			
<b>EMISIÓN AVERSIVA</b>	Agresor	1.29	3.65	2	6.950	0.00
	Víctima	2.84	4.66			
	Acoplados	0.47	1.56			
<b>RECEPCIÓN AVERSIVA</b>	Agresor	0.68	1.11	2	21.690	.000
	Víctima	2.10	2.39			
	Acoplados	0.33	0.69			
<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>	Agresor	67.68	56	2	2.699	.070
	Víctima	127.10	31			
	Acoplados	100.52	87			
<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>	Agresor	4.38	56	2	2.058	.131
	Víctima	1.77	31			



<b>COERCITIVA</b>	Acoplados	1.78	87			
<b>ACTIVIDAD ACADÉMICA</b>	Agresor	387.86	259.42	2	6.160	.003
	Víctima	239.84	264.98			
	Acoplados	280.76	154.18			
<b>OTRAS RESPUESTAS</b>	Agresor	377.95	231.02	2	7.874	.001
	Víctima	455.48	261.7			
	Acoplados	274.77	226			

En lo que respecta a la media con que se presentaron estas conductas resalta el hecho de que los adolescentes víctima en la conducta **Emisión** presentaron la mayor frecuencia por episodio mientras los dos grupos restantes tuvieron frecuencias similares. Esta situación se presentó también en las conductas de **Recepción** en la que los víctima presentaron  $\bar{x}=11.10$ , los Ag  $\bar{x}=7.54$  y los Ac  $\bar{x}=7.23$ . En cuanto a las conductas de **Emisión aversiva** y **Recepción aversiva**; en la primera los víctima obtuvieron la mayor tasa seguidos por los agresores mientras los Acoplados la realizaron en menor medida y en la segunda las mayores frecuencias fueron dirigidas hacia los víctima mientras que las frecuencias más bajas se presentaron en los Ac.

En cuanto a las conductas de **Actividad Académica** y **Otras respuestas** se encontraron diferencias en la duración total por episodio. Como lo muestra la tabla 4, la primera de ellas fue emitida una mayor cantidad de tiempo por los agresores y lo presenta en menor medida por los Vi. En cuanto a la segunda, se emitió con mayor duración por parte de los víctima y en menor medida por los Ac.

Si bien, en las conductas de **Interacción social e interacción social coercitiva** no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en su duración a partir del análisis de ANOVA, cabe resaltar que como lo muestra la figura 5 en la primera de las conductas mencionadas el grupo Agresor emitió la menor duración, mientras que en la segunda fue el grupo que permaneció una mayor cantidad de tiempo emitiendo la conducta.

**Duración de Interacción**

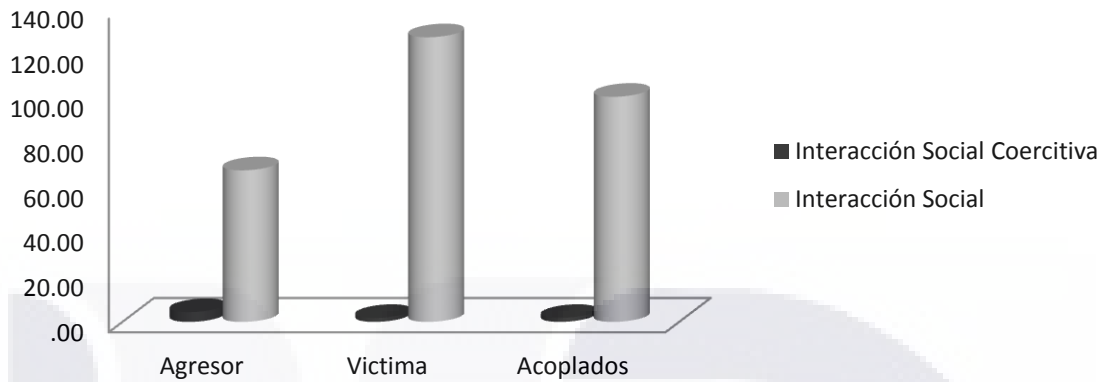


Figura 5.- Muestra el promedio de duración en segundos de las conductas de Interacción Social, Interacción Social Coercitiva.

A estos mismos datos se les aplicó una prueba post hoc (Bonferroni), con la finalidad de ubicar el origen de las diferencias encontradas a partir del uso de la ANOVA (Tabla 5). Encontrándose diferencias significativas entre los agresores y los víctima así como entre estos últimos y los Acoplados en el caso de la conducta **Emisión y Recepción aversiva**; entre los Acoplados y los víctima en el caso de **Recepción y Emisión aversiva**; en el caso de **Actividad Académica** las diferencias se presentan entre los agresores y el resto de los participantes (Ac y Vi), mientras que entre los agresores y los víctima no se presentan diferencias significativas y para **Otras Respuestas** las diferencias se presentan entre los Acoplados y los otros dos grupos, sin embargo entre los agresores y los víctima no es así.

Variable dependiente		Diferencia de medias	Error típico	Sig.	
Emisión	Agresor	Victima	-5.23963*	1.34737	.000
		Acoplados	.63875	1.03114	1.000
	Victima	Agresor	5.23963*	1.34737	.000
		Acoplados	5.87838*	1.25893	.000
	Acoplados	Agresor	-.63875	1.03114	1.000
		Victima	-5.87838*	1.25893	.000
Recepción	Agresor	Victima	-3.56106	1.49479	.055
		Acoplados	.30583	1.14395	1.000
	Victima	Agresor	3.56106	1.49479	.055
		Acoplados	3.86689	1.39667	.019

Emisión aversiva	Acoplados	Agresor	-0.30583	1.14395	1.000
		Victima	-3.86689	1.39667	.019
	Agresor	Victima	-1.55300	.68334	.073
		Acoplados	.81445	.52296	.364
	Victima	Agresor	1.55300	.68334	.073
		Acoplados	2.36745*	.63849	.001
Acoplados	Agresor	-.81445	.52296	.364	
	Victima	-2.36745*	.63849	.001	
Recepción aversiva	Agresor	Victima	-1.41820*	.28761	.000
		Acoplados	.34524	.22011	.356
	Victima	Agresor	1.41820*	.28761	.000
		Acoplados	1.76344*	.26874	.000
	Acoplados	Agresor	-.34524	.22011	.356
		Victima	-1.76344*	.26874	.000
Interacción Social	Agresor	Victima	-59.41820	26.62944	.081
		Acoplados	-32.83867	20.37941	.327
	Victima	Agresor	59.41820	26.62944	.081
		Acoplados	26.57953	24.88157	.861
	Acoplados	Agresor	32.83867	20.37941	.327
		Victima	-26.57953	24.88157	.861
Interacción Social Coercitiva	Agresor	Victima	2.60081	3.29090	1.000
		Acoplados	.69684	2.51851	1.000
	Victima	Agresor	-2.60081	3.29090	1.000
		Acoplados	-1.90397	3.07490	1.000
	Acoplados	Agresor	-.69684	2.51851	1.000
		Victima	1.90397	3.07490	1.000
Actividad Académica	Agresor	Victima	148.01843	47.97122	.007
		Acoplados	107.09852	36.71220	.012
	Victima	Agresor	-148.01843	47.97122	.007
		Acoplados	-40.91991	44.82255	1.000
	Acoplados	Agresor	-107.09852	36.71220	.012
		Victima	40.91991	44.82255	1.000
Otras Respuestas	Agresor	Victima	-77.53744	52.44302	.423
		Acoplados	103.17631	40.13445	.033
	Victima	Agresor	77.53744	52.44302	.423
		Acoplados	180.71376*	49.00083	.001
	Acoplados	Agresor	-103.17631	40.13445	.033
		Victima	-180.71376*	49.00083	.001

A partir de los datos obtenidos a lo largo de la totalidad de las observaciones en aula se obtuvo también el total de inicios de interacción (emisión) por parte de cada tipo de participante (**TotalEmic**) que en el caso de los agresores fue= 60, los Vi= 89.5 y los Ac=55.1, el total de inicios de interacción que fueron respondidos por los compañeros de aula (**EmisionRespond**) que en los agresores fue de 33.4, los Vi= 37.5 y los Acoplados = 37.5, el total de inicios de interacción de otros miembros dirigidos al participante focal (**TotalRecep**) [Ag= 25.3, Vi= 27.5 y Ac=19.9] y finalmente el numero de esos inicios correspondidos por los participantes focales (**RecepRespond**) encontrándose la siguiente incidencia: Ag=13.9, Vi=15.0 y Ac=9.6 (figura 6).

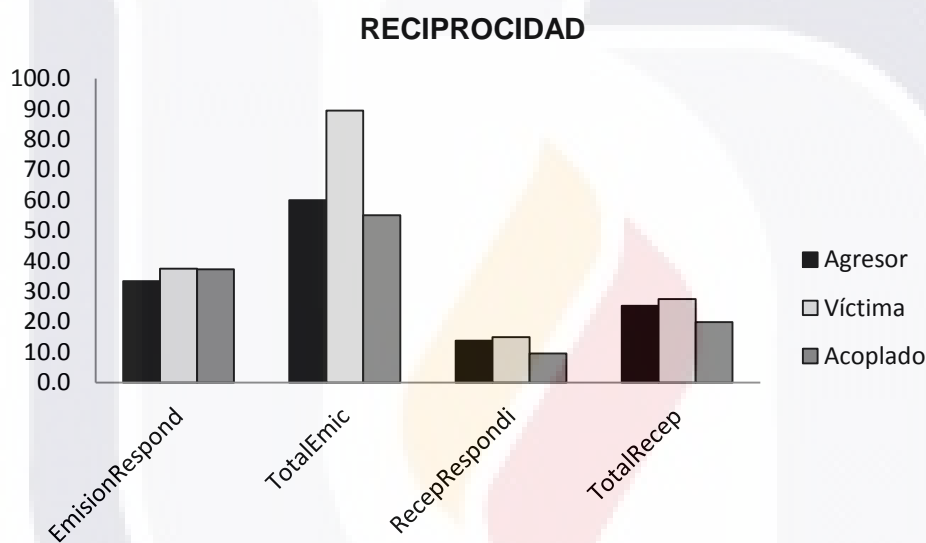


Figura 6.- Presenta el promedio de emisiones realizadas y respondidas, así como el promedio de recepciones obtenidas y respondidas para cada grupo de participantes.

**Patrones de interacción durante intercambios en aula, emisión de conducta agresiva y prosocial**

Posteriormente se llevó a cabo la búsqueda de los patrones conductuales con mayor frecuencia de emisión en cada grupo (en este caso se tomó como patrón conductual el intercambio desde una conducta entre el participante focal y otro individuo en el aula). En el caso de los víctima se presentaron contactos con pares en 281 ocasiones desplegando un total de 150 patrones, de los cuales 131 se presentaron en solamente con una frecuencia<=2 en el total de las observaciones. Por otra parte el patrón que se presentó con mayor frecuencia para este grupo fue emitido un total de 44 ocasiones a lo largo de los 32 episodios de observación inicia con el participante emitiendo respuestas que no

implican el intercambio o la actividad académica (**Otras Conductas** [oc]), posteriormente dirige una conducta prosocial (**Emisión** [em]) a un compañero de aula o al profesor, la cual elicitaba una respuesta pro-social por parte de su interlocutor (**Recepción** [re]), que deriva en un intercambio social sostenido (**Interacción social** [is]) que es concluida por el regreso a **Otras Conductas** (**oc-em-re-is-os**). El patrón que para este grupo fue el segundo con mayor frecuencia con un total de 10 ocurrencias, parte de comportamientos no relacionados con la conducta académica o la interacción social (**Otras Conductas** [oc]), realizaron dos intentos de inicio de interacción (**em**) sin obtener respuesta por parte del receptor, tras lo que regresan a la emisión de conductas no relacionadas (**oc-em-em-oc**).

Es importante mencionar que del total de patrones 60 presentaron al menos una conducta agresiva, en 34 (que suman 36 ocurrencias) de los cuales la primera conducta agresiva es realizada por el interlocutor (**rc**) obteniendo algún tipo de respuesta por parte del participante focal en 15 ocasiones (y patrones).

Otro dato que es importante resaltar es que para este grupo (víctima) un total de 24 patrones (que suman 32 ocurrencias), son terminados por una **emisión** (em) a un tercero por parte del participante focal.

Por su parte los agresores participaron en un total de 111 patrones, de los que 77 tuvieron ocurrencias menores o iguales a dos. El patrón más frecuente se presentó un total de 67 ocasiones (**oc-em-re-is-oc**), dicho patrón indica que el participante focal pasa de Otras conductas (oc) a realizar un inicio de interacción prosocial (em), la **emisión** obtiene respuesta por el interlocutor (re), derivando en interacción social (is), tras la cual el participante focal regresa a la realización de actividades no relacionadas con la actividad académica o la interacción social (oc). El segundo en frecuencia fue emitido 52 ocasiones (**oc-em-re-oc**). Para este grupo se ubicaron 38 patrones que contuvieron al menos una conducta agresiva de entre los cuales, el participante focal emite la primera conducta agresiva en 21 de esos patrones, obteniendo una respuesta dentro del patrón en 5 casos.

En el caso de los Acoplados se ubicaron 123 patrones, de los cuales 65 se presentan en dos ocasiones o menos. El patrón más frecuente hallado en este grupo fue emitido un total de 109 ocasiones a lo largo de los 88 periodos de observación (**oc-em-re-is-oc**). Cabe mencionar que tres de los 4 patrones que se presentaron con mayor frecuencia en este grupo derivaron en interacción social iniciada por el participante focal. El segundo patrón en ocurrencia fue emitido 64 ocasiones (**oc-em-oc**). Este patrón



muestra al participante focal realizando una conducta prosocial dirigida hacia uno de sus compañeros (o profesor), la cual no obtiene respuesta tras lo cual se vuelve a la emisión de Otras Conductas. Para este grupo 36 de los patrones incluyeron al menos una conducta agresiva, en 19 de esos patrones la conducta agresiva es iniciada por otro participante a las que en 9 patrones el participante respondió con una conducta prosocial.

Si bien el patrón que se presentó en mayor número de ocasiones fue igual en los tres grupos (oc-em-re-is-oc), cabe resaltar algunas diferencias importantes entre ellos: En primer lugar es necesario mencionar que, las interacciones de los víctima son interrumpidas frecuentemente por el participante focal al emitir una conducta dirigida hacia un tercero. Estos mismos participantes (víctima) responden a los inicios aversivos de otros individuos preferentemente con conductas agresivas o extinción.

En cuanto a los agresores, la mayoría de sus inicios aversivos no obtiene respuesta por parte del receptor. Mientras que la respuesta de los Acoplados ante las recepciones aversivas, a diferencia de los otros dos grupos (Vi y Ag) son frecuentemente prosociales.

Una vez obtenidos los datos anteriores, se llevó a cabo la búsqueda de los patrones ocultos a partir del uso del paquete THEME-5®. En las interacciones en aula, en el caso del grupo de Agresores se ubicaron un total de 10 patrones, de los cuales seis implican la ocurrencia de alguno de los cuatro tipos de conductas coercitivas. De esos 10 patrones resaltan dos patrones encontrados únicamente en el grupo de los Agresores. El primero de ellos (figura 7) muestra que una vez que el participante (sf) realiza una **emisión aversiva** (ec) hacia uno de sus compañeros de aula, esta suele ser seguida por una Emisión aversiva por parte de dicho compañero de aula, es decir una **recepción aversiva** (rc), la cual a su vez precede el inicio de un **episodio de interacción social coercitivo** (isc).

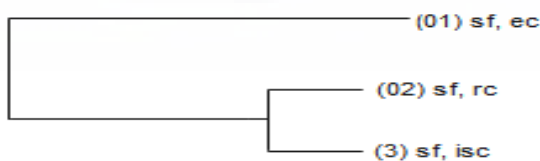


Figura 7. Muestra un patrón encontrado únicamente en participantes ubicados como agresores que implica el inicio de un intercambio agresivo entre el participante focal y uno de sus compañeros de aula que se continúa en el tiempo.

El segundo de los patrones encontrados en los adolescentes agresores (figura 8), es similar al anterior. Muestra que una vez que un adolescente Agresor realiza una

**Emisión aversiva** (ec) existe una alta probabilidad de que la persona a quien lo dirigió realice a su vez una Emisión aversiva (**recepción aversiva** [rc]).

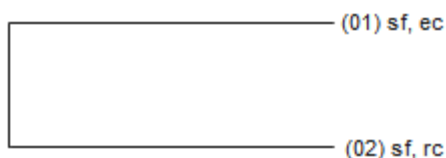


Figura 8. Patrón de intercambio aversivo encontrado en participantes ubicados como agresores que implica el inicio de un intercambio agresivo iniciado por el participante focal.

El tercer patrón (panel A de la figura 9) permite observar que una vez que el adolescente realiza una emisión social (em) dirigida hacia uno de sus pares, existe una alta probabilidad de que este, responda de manera prosocial, estableciéndose un periodo de intercambio social positivo (is). También muestra que esto sucede también en sentido inverso. Es decir cuando el receptor es el Ag (panel B de la figura 9).

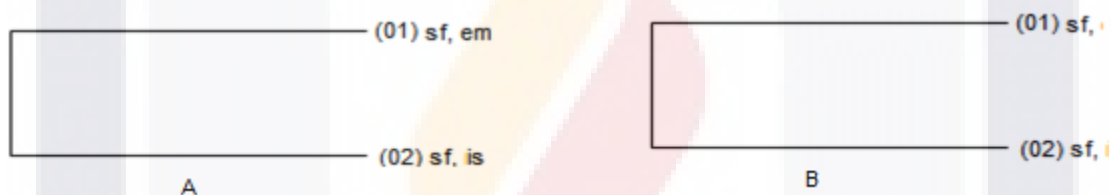


Figura 9. Dos patrones de interacción social positiva iniciado por participantes ubicados como Agresores.

En lo que respecta al grupo de los adolescentes ubicados como víctima en episodios bullying se encontraron una total de ocho patrones conductuales, tres de los cuales incluyen una de las conductas agresivas. Uno de ellos se presenta exclusivamente en este grupo de participantes (figura 10), y muestra que ante una **emisión** prosocial (em) por parte de uno de los participantes víctima existe una alta probabilidad de que su interlocutor responda con una conducta aversiva (**recepción aversiva** [rc]).



Figura 10. Patrón de interacción que incluye una conducta aversiva encontrado en participantes ubicados como víctimas.

Otros patrones encontrado en participantes de este grupo (víctima), muestran que los adolescentes víctima obtienen respuestas aversivas antes sus inicios aversivos (figura panel A figura 11), sin que exista una alta probabilidad de que su inicio derive en una intercambio coercitivo de mayor duración (**interacción social** coercitiva [isc], mientras que los inicios aversivos de sus compañeros de clase dirigidos al participante víctima (rc) si derivan en intercambios agresivos más prolongados (panel B figura11).



Figura 11. Patrones de intercambio social aversivo donde se involucran las víctimas.

Por su parte, en el grupo de Acoplados se ubicaron un total de ocho patrones conductuales, dos de los cuales incluyen conducta coercitiva. Un patrón que no incluye este tipo de conductas y que no se presenta en el grupo de Agresores o en de Víctimas (figura 12) muestra que sucede cuando los Acoplados emiten conductas no relacionadas con la interacción o la actividad académica. De modo que una vez que comienzan a emitir estas **otras respuestas** (oc), tienen una probabilidad alta de realizar emisiones sociales (em), las cuales suelen ser respondidas de manera prosocial por sus pares (re) y derivan en el inicio de interacciones sociales (is).



Figura 12. Muestra un patrón conductual oculto presentado por los acoplados que inicia con una emisión social del participante y termina con el establecimiento de interacción social.

Dos patrones más (figura 13) muestran que los participantes Acoplados responden de manera prosocial a los inicios prosociales de sus compañeros (panel A) y por su parte obtienen respuestas prosociales de parte de sus compañeros ante los intentos de inicio de interacción por parte de los Ac (panel B).



Figura 13. Patrones de intercambio recíproco prosocial en el grupo de los Acoplados.

Por otra parte, en este grupo solamente se prolongan los intercambios coercitivos cuando son iniciados por otro participante (panel A figura 14), mientras que al ser iniciados por el Acoplados obtienen una respuesta aversiva, pero no se continúan en otros intercambios (panel B figura 14).



Figura 14. Patrones de intercambio social coercitivo en el grupo de los Acoplados.

De los resultados obtenidos a partir del THEME es importante mencionar las principales diferencias encontradas entre los tres grupos. La primera de ellas es el hecho de que solamente en el grupo de los Acoplados se ubicó una mayor cantidad de patrones de interacción prosocial iniciados por el participante focal, uno de los cuales se presentó exclusivamente en este grupo, también resalta el hecho de que para este grupo (Ac) los intercambios agresivos mantenidos (isc), solo se presentaron cuando el episodio era comenzado por otro participante. Mientras que los agresores presentaron una mayor cantidad de patrones iniciados por ellos que implicaron el uso de una conducta aversiva. Finalmente, los víctimas a diferencia de los dos grupos anteriores, presentaron un patrón (exclusivo de este grupo) que indica que sus inicios de interacción (ya sea prosocial o agresiva) no tienden a derivar en intercambios sostenidos.

**Mecanismos y funciones del proceso de interacción social**

Otro análisis que se llevó a cabo con estos datos fue la búsqueda de los mecanismos funcionales (figura 15) propuestos por Santoyo y Mendoza (2009), encontrándose los siguientes índices de efectividad social: Ag=0.64, Vi=0.43 y Ac=0.71; así como los siguientes índices de correspondencia social: Ag=0.52, Vi= 0.53 y Ac=0.43 y los índices de reciprocidad (Ag= 0.67, Vi= 0.68 y Ac=0.47). Cabe mencionar que si bien se aplicó la

prueba de ANOVA en busca de posibles diferencias en los índices obtenidos por los participantes pertenecientes a los tres grupos, no se encontraron diferencias significativas en alguno de dichos índices.

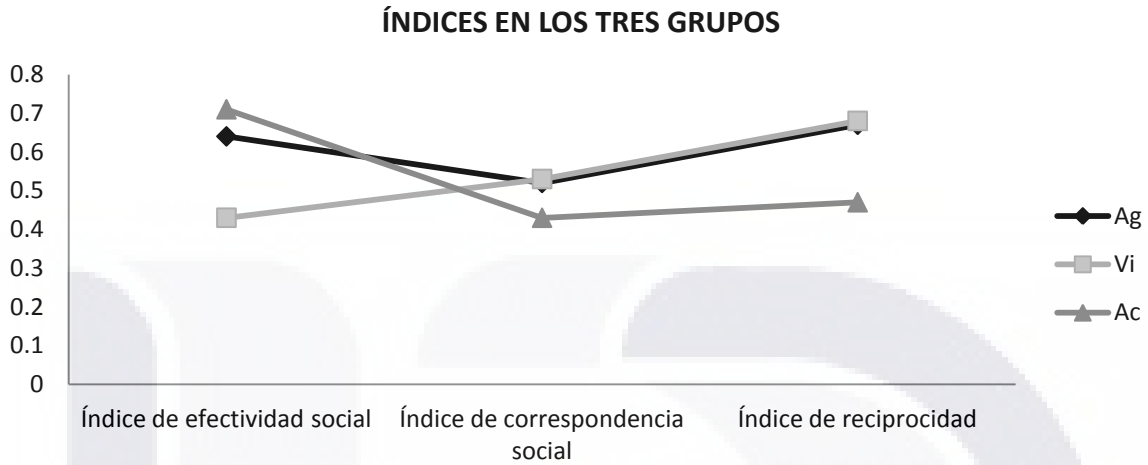


Figura 15.- Presenta los resultados obtenidos por los tres grupos de muestra en los diferentes mecanismos funcionales.

**Conductas emitidas y efectividad en la configuración los intercambios entre pares**

A partir de la aplicación de la tarea experimental 2, y de su posterior registro observacional por medio del Catalogo conductual sobre la efectividad en intercambios, se encontraron los siguientes promedios en las tasas de conducta: en el caso de la conducta de **Instrucción** los agresores presentaron una tasa de emisión =0.23 los víctima tasa=0.07 y los Acoplados tasa= 0.13. En el caso de **Obediencia** Ag=0.09 Vi=0.18 Ac=0.20, en **Persuasión abierta**: Ag=0.21 Vi=0.35 Ac=0.19 y finalmente en **Persuasión focalizada**: Ag=0.88 Vi=0.99 Ac=0.60 (figura 16).

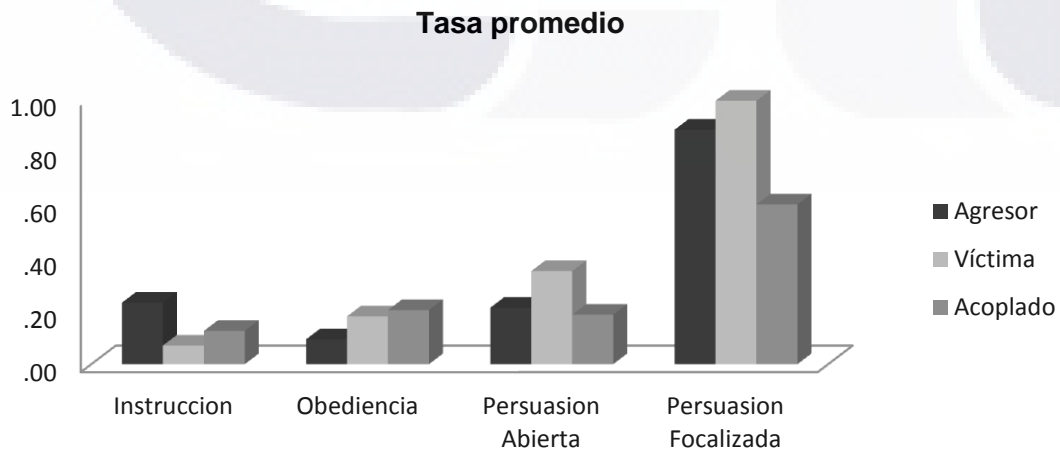




Figura 16.- Presenta el promedio de la tasa de emisión por minuto de conductas observadas durante la evaluación de poder.

También se presentan las tasas de ocurrencia por minuto de las conductas **Poseción de medios**: Ag=0.01 Vi=0.09 Ac=0.06; **Coerción**: Ag=0.01 Vi=0.02 Ac=0.01; **Proponer Coalición**: Ag=0.01 Vi=0.01 Ac=0.00; **Regulación**: Ag=0.01 Vi=0.01 Ac=0.03 y **Prescripción**: Ag=0.03 Vi=0.00 Ac=0.01 (figura 17).

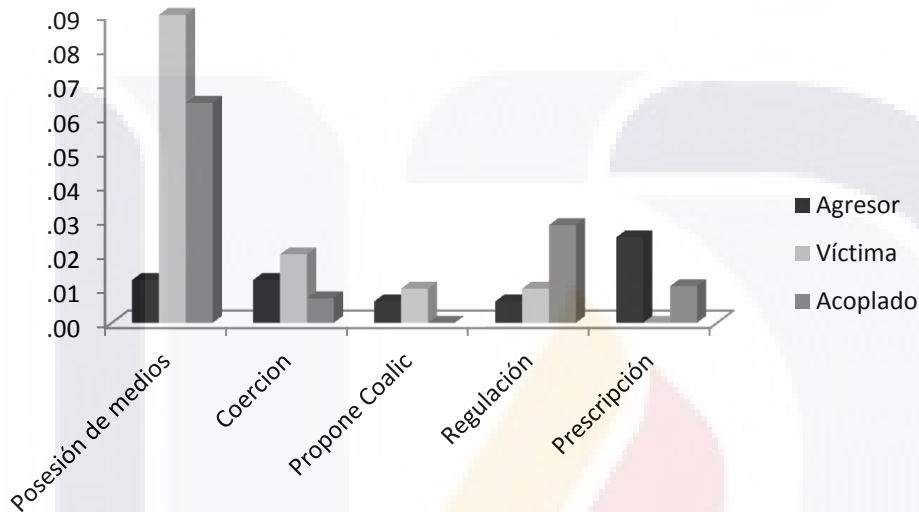


Figura 17.- Presenta el promedio de la tasa de emisión por minuto de conductas observadas durante la evaluación de poder.

En cuanto a los patrones conductuales encontrados en las interacciones desarrolladas sobre la tarea experimental<sup>2</sup> (orientada al concepto de poder), en el caso de los participantes víctima se ubicaron un total de 12 patrones de los cuales solamente uno incluye la participación del participante focal (en este caso clasificado como víctima). El patrón (figura 18), muestra que una vez que el víctima realiza una persuasión focal (dirigida directamente a uno de sus compañeros) existe una alta probabilidad de que este último acepte su oferta (obediencia [Obed]).

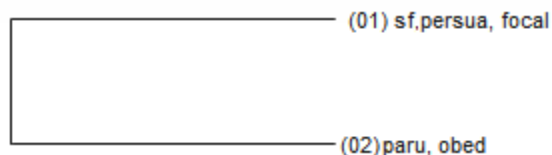


Figura 18. Patrón de intercambio iniciado por el participante focal (víctima) y continuado por otros participantes.

Por su parte en el grupo de agresores se ubicó un total de siete patrones, en cinco de los cuales se incluye el participante focal. Dos de ellos siguen el mismo patrón

(incluyendo diferentes participantes en interacción con el Ag). Estos patrones (figura 19) muestran que una vez que el participante focal realiza una propuesta directamente a uno de sus compañeros (persuasión focalizada) existe una alta probabilidad de que el compañero acepte su propuesta (obediencia).

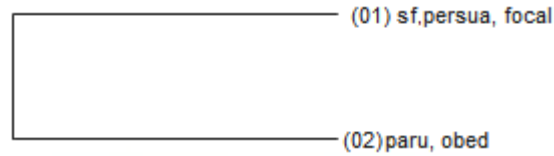


Figura 19. Patrón social iniciado por los participantes Agresor y continuado por sus compañeros

Otro patrón encontrado en este grupo (figura 20), muestra que una vez que el participante focal realiza una propuesta al grupo (persuasión abierta), existe una alta probabilidad de que haga una propuesta a un participante en particular (persuasión focalizada).

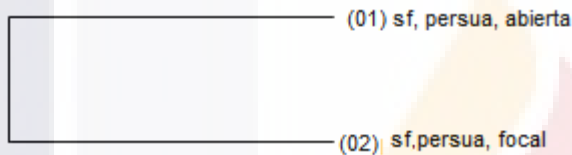


Figura 20. Patrón social iniciado por los participantes Agresor y continuado por el mismo participante.

Un patrón más encontrado en los agresores (figura 21), muestra la respuesta de los participantes Agresor ante las propuestas por parte de sus compañeros (persuasión focal). El participante focal responde con una contrapropuesta (persuasión focal).

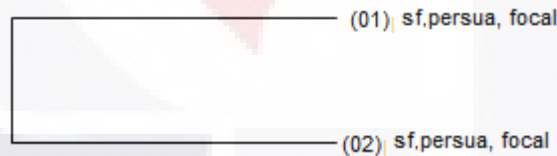


Figura 21. Patrón social encontrado en el grupo de los ubicados como Agresores

Para finalizar con lo que respecta a las interacciones de poder, a continuación se presentan los patrones encontrados en el grupo de acoplados. En este grupo se ubicaron un total 12 patrones conductuales de los cuales el participante focal participa en 5. Dos de esos patrones muestran al participante focal (sf) emitiendo **obediencia** posterior a la recepción de una persuasión focalizada (persua, focal) [figura 22].

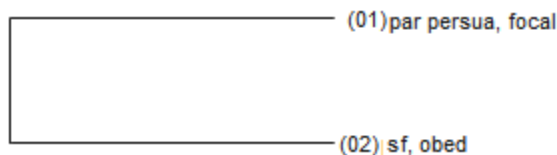


Figura 22. Patrón de intercambio social iniciado por otros participantes y continuado por los Acoplados.

Un segundo patrón encontrado en los Acoplados muestra que estos participantes también presentan el uso de contrapropuestas ante la emisión de persuasión dirigida directamente al participante focal por parte de uno de sus compañeros (panel A figura 23). El tercer patrón aquí presentado (panel B figura 23) informa que una vez desplegado el patrón persuasión focal- persuasión focal antes descrito el compañero con el que se realiza el intercambio tiende a aceptar la propuesta (**obediencia**) del participante Ac.



Figura 23. Muestra dos patrón de intercambio social iniciado por otros participantes.

**Estructura de la red social**

En lo que se refiere a la efectividad en la obtención de recursos sociales a través de las entrevistas para mapas sociocognitivos compuestos, se ubicó el promedio de tres nominaciones como mejor amigo recibidas por los diferentes tipos de participantes encontrándose cantidades muy similares entre los agresores y lo Ac. Se obtuvo también el promedio de nominaciones como mejor amigo hechas por los integrantes de cada grupo (Tabla 6).

Tabla 6.- Nominaciones hechas y recibidas como mejor amigo		
	<b>X Nominaciones Recibidas</b>	<b>X Nominaciones Hechas</b>
Agresor	3.00	2.29
Victima	1.50	2.25
Acoplado	2.91	1.91

En cuanto a la correspondencia en dichas nominaciones se encontró que los agresores corresponden a un 76% de las nominaciones de mejor amigo recibidas, mientras que es correspondido a un 36.42% de las nominaciones de mejor amigo que realiza. Estos porcentajes son de 50% y 33.33% en el grupo de los víctima y de 55.8% y 34.8% en los Acoplados (figura 24).

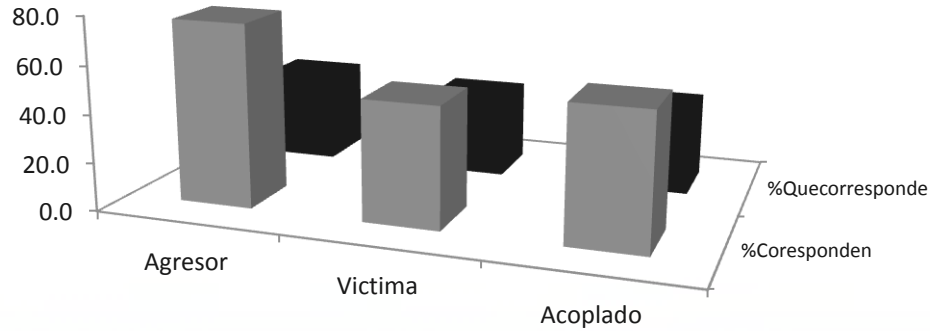


Figura 24.- Muestra el porcentaje de nominaciones de mejor amigo recibidas que son correspondidas por los participantes, así como el porcentaje de nominaciones que le corresponden.

También fue posible ubicar el número y tipo de conexiones sociales establecidas por los diferentes miembros de los tres grupos observados. Cabe mencionar que a partir de una prueba de ANOVA de un factor se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p=0.011$ ); donde el grupo de agresores presenta las redes con mayor número de conexiones sociales con una media de 4.6 (DE=1.13) conexiones por participante, el segundo grupo en número de relaciones es el de los Acoplados quienes presentaron  $\bar{X}=3.7$  (DE=1.19) individuos en su red, mientras que los víctima contaron con  $\bar{X}=2.0$  (DE=1.41).

Así mismo, se encontraron diferencias significativas ( $p\leq 0.05$ ) en la estructura de las redes sociales en lo referente al número de participantes prosociales pertenecientes a las redes que para los agresores incluyó  $\bar{X}=2.4$  individuos prosociales por red, para los Ac  $\bar{X}=3.4$  y para los Vi  $\bar{X}=1.0$  (tabla 7).

	$\bar{X}$ Agresor	DE	$\bar{X}$ Victima	DE	$\bar{X}$ Prosocial	DE
Agresor	1.57	0.79	0.57	0.78	2.43	1.62
Víctima	0.50	1.00	0.50	0.57	1.00	0.81
Acoplado	0.27	0.46	0.09	0.30	3.36	1.20
F	7.97		194		4.96	

También se presentaron diferencias significativas ( $p\leq 0.05$ ) en el caso del número de participantes reportados como Agresores pertenecientes a la red social, en la cual las redes de los agresores incluyeron en promedio 1.57 participantes clasificados como

Agresor (a demás del participante focal), los víctima tuvieron  $\bar{X}=1$  y los Ac  $\bar{X}=0.27$  (Tabla 7). No se encontraron diferencias significativas en el número de individuos reportados como víctima ( $p>=0.05$ ) en las redes sociales de los diferentes tipos de participantes Agresor ( $\bar{X}=0.6$ ), víctima ( $\bar{X}=0.5$ ) y Acoplados ( $\bar{X}= 0.1$ ).

**Estrategia de control del recurso**

Con la finalidad de conocer el tipo de estrategia de control de recurso utilizado por cada participante se llevó a cabo la aplicación de la tarea electrónica para evaluar el estilo de control del recurso en adolescentes bullying. Durante dicha tarea los participantes se encontraron en una situación simulada en computadora donde debieron competir para obtener recursos materiales y sociales. Teniendo la posibilidad de elegir el uso de estrategias prosociales, coercitivas o no controladoras, para cada situación presentada en la tarea. A partir de la aplicación de esta tarea fue posible ubicar el porcentaje de elección de cada tipo de estrategia (tabla 8) por parte de los diferentes grupos evaluados (agresor, víctima y acoplados).

Tabla 8.- Porcentaje de elección de cada tipo de conducta.

Grupo	Prosocial	Agresiva	No-Controladora
Agresores	28.57	60.71	10.71
Víctima	18.75	62.50	18.75
Acoplados	27.27	43.18	29.55

Cabe resaltar que los participantes clasificados como agresores utilizaron en mayor medida (por encima del 60% de las elecciones) las estrategias agresivas, al igual que los participantes clasificados como víctima quienes utilizaron las estrategias no-controladores y prosociales en igual medida, mientras que los acoplados las usaron por debajo del 50% de las ocasiones, seguidas de las prosociales y no-controladoras.

Otro resultado obtenido a través de la aplicación de esta tarea es la clasificación de los participantes en uno de los tipos de estrategias (figura 25).



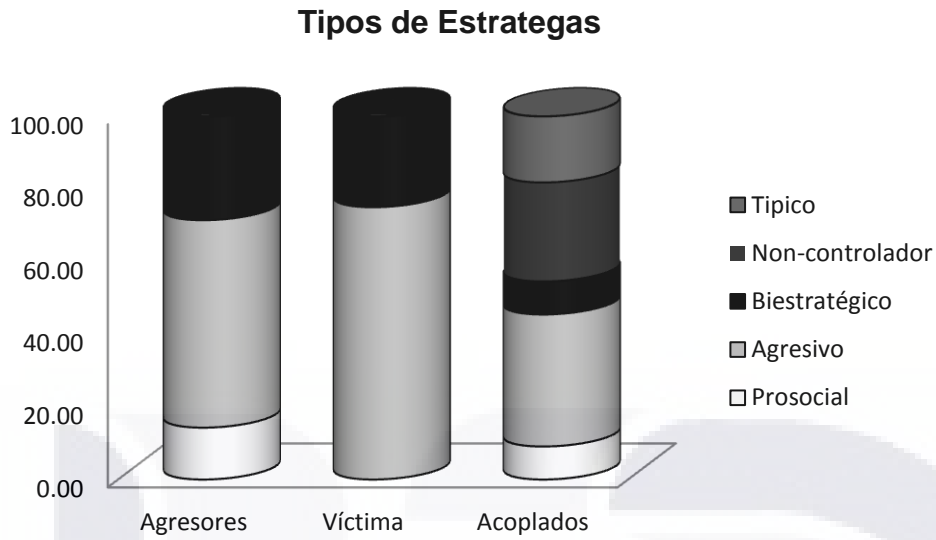


Figura 25. Clasificación final por tipo de estrategia para los participantes de los tres grupos experimentales.

Sobre este particular, cabe resaltar el caso del grupo clasificado como víctima donde dos de los tres participantes fueron clasificados como coercitivos, mientras el tercero fue clasificado como biestratégico. Una situación similar se presentó en el grupo de los agresores dónde la mayoría de los participantes fue ubicado como un estrategia agresivo. Por su parte los participantes acoplados no presentaron un patrón definido, pues se ubicaron participantes clasificables como prosociales, agresivos, biestratégico, no-controlador y típico.

## CAPÍTULO 8. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El presente trabajo ha buscado aproximarse a la descripción de los procesos de interacción social involucrados en los episodios bullying en la adolescencia, tanto a través de observación directa como a partir de tareas conductuales. Así como explorar la viabilidad del uso de la teoría de la coerción en combinación con la teoría del control del recurso para explicar el inicio y mantenimiento de esta problemática. De manera que las principales aportaciones de este trabajo son la descripción de los estilos de interacción conductual desplegados por los participantes ubicados a partir de la observación directa, y la revisión del ajuste del uso de dos teorías enclavadas en la tradición operante para explicar el inicio y mantenimiento de la problemática. Sobre este particular se encontró evidencia de que la conducta bullying se rige bajo los mismos principios que otros tipos de conducta antisocial, con la peculiaridad de orientarse altamente a la obtención de una buena posición jerárquica en el grupo, expresada en el logro de configurar los intercambios en el grupo de pares. Por lo que se concluye que el uso de la teoría de la coerción en conjunto con la teoría del control del recurso proveen un marco explicativo aplicable a la conducta bullying.

### **La ubicación de los diferentes participantes en episodios bullying**

Inicialmente, y como parte de la selección de la muestra de participantes, se llevó a cabo la aplicación de los mapas socio-cognitivos compuestos, los cuales permitieron encontrar a través de la nominación de pares a los agresores, las víctimas, los participantes ubicados como agresor-víctima (de estos último no se encontraron casos) y los individuos que no intervienen durante episodios bullying (objetivo particular 1).

Sobre este tema, y debido a que la direccionalidad en la agresión es una característica definitoria del acoso escolar (Cervantes & Pedroza, 2012; Craig & Pepler, 2003; Hawley, Stump & Ratliff, 2010; Joffre-Velázquez, et, al., 2011; Olweus, 1993; Salmivalli, 2010; Rigby, 2003) cabe resaltar que, si bien partir de este instrumento se ubicaron algunos casos de participantes reportados de manera consistente como agresores en bullying (es decir, en los cuales se ubica claramente la direccionalidad de la agresión que emiten) y que son reportados como receptores de agresión sin direccionalidad (que no se ubica un compañero de aula en particular que emita la agresión), dichos participantes no pueden ser clasificados como agresor-víctima en episodios bullying, debido a que ante la ausencia de direccionalidad en la agresión (que alude a la permanencia de la emisión de agresión y constancia de la víctima a lo largo del

tiempo), no puede comprobarse la recepción de agresión en bullying. Así pues, ante la ausencia de una característica definitoria del fenómeno no es posible clasificar estas recepciones agresivas como bullying, quedando estos participantes clasificados únicamente como agresores.

Tomando en cuenta estos datos, un participante puede ser nominado consistentemente como agresor y como víctima de agresión, sin que esto sea condición suficiente para clasificarlo como agresor-víctima en episodios bullying, por lo que deberá ser clasificado solamente con el rol en el que se haya encontrado la direccionalidad de la agresión, ya que la direccionalidad implica la repetición tanto del agresor como de la víctima.

Una situación similar se presenta en el caso de los participantes ubicados como agresor o como víctima sin direccionalidad ya sea en lo referente al individuo a quien se dirige la emisión aversiva (cuando se habla del caso los agresores) o en el individuo quien realiza dicha emisión (cuando se trata de clasificar víctimas en bullying). Ambos tipos de participantes pertenecen a fenómenos distintos al que se trata en el presente documento.

Otra arista de estos datos, es que la incidencia de participantes nominados consistentemente como agresor en los que no se ubica direccionalidad (es decir una víctima específica) pueden indicar que los participantes clasificados como observadores, que continúan la agresión una vez iniciada por el agresor (Rigby, 2003; Smith, 2004) son ubicados como agresores por algunos de sus compañeros. Siguiendo esta línea de pensamiento, en lo referente a los participantes nominados con dos roles y solamente una direccionalidad, específicamente en el caso de los participantes ubicados consistentemente como víctima con un agresor claramente identificado y como agresores sin una víctima en particular, pudieran indicar la emisión de agresión por parte de estos participantes hacia el agresor, así como el déficit en habilidades sociales que ya se ha mencionado como una característica definitoria para este grupo, lo cual les puede llevar a responder de manera agresiva a aproximaciones prosociales de otros miembros del grupo social (Smith, 2010; Smith, Talamelli, Cowie, Naylor & Chauhan, 2004) e incluso a reforzar la conducta del agresor (Snyder, 2002; Snyder & Stoolmiller, 2002) situación que se analizará más adelante en este mismo capítulo.

Por otra parte el hecho de que la población de agresor-víctima en el presente trabajo fuese menor a la media mundial de 1.6% (Craig, et.al., 2009), ubicada a partir de cuestionarios de alcances más limitados, pudiera indicar una sobre detección de la problemática en lo referente a los diferentes involucrados, ya que los instrumentos

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

utilizados en otros trabajos no se acercan a los estilos de interacción y dependen únicamente del autoreporte del participante. Pese a esto, es necesario recordar, que los cuestionarios de aplicación colectiva, sigue siendo la manera más económica de acercarse a una estimación de la incidencia de acoso escolar en la población mundial debido a sus costos y velocidad de aplicación análisis (Rubin, Bukowski & Parker, 2005). Por otra parte, estos instrumentos, pueden fungir como herramientas de tamizaje para ubicar poblaciones en riesgo y que por tanto requieran una evaluación más detallada y en su caso intervenciones específicas para la problemática de acoso escolar.

### **Emisión de conducta agresiva, prosocial e intercambios sociales en aula**

Una manera más directa de acercarse a la conducta y los estilos de interacción, tanto de los adolescentes que juegan el papel de agresores como de los que se encuentran en el rol de víctima, así como del resto de sus compañeros es la observación directa.

En este trabajo se llevaron a cabo observaciones de los intercambios sociales en aula (objetivo particular 2), en los cuales se encontró que los participantes ubicados como víctima emiten una mayor búsqueda de contacto social que los otros dos tipos de participantes analizados a lo largo de este documento (Agresores y Acoplados), pues sus emisiones hacia otros estudiantes son mayores, ya sea en lo referente a la sumatoria de la totalidad de los episodios o en promedio por episodio; lo cual es un indicador de que los Víctima presentan conducta orientada a la vinculación con sus pares (búsqueda de intercambio prosocial); sin embargo, el hecho de que estas diferencias desaparezcan en términos de la efectividad de dichos intercambios, apunta de nuevo a una deficiencia en términos de habilidades sociales en los participantes clasificados como Víctima en episodios bullying (Mendoza, 2011; Smith, 2010; Smith, Talamelli, Cowie, Naylor & Chauhan, 2004). Pues si bien, los Víctima son los participantes que presentan mayor cantidad de inicios de interacción, no son los participantes que presentan mayor interacción social. Estos datos sugieren la necesidad de explorar de manera microscópica sus interacciones no sólo con los agresores, sino con el resto de los participantes, con la finalidad de conocer las morfologías más efectivas y/o más inefectivas de inicio de interacción. Por otra parte la alta tasa de intentos de inicio de interacción por parte de los Víctima, parece ser mantenida por el reforzamiento intermitente (obtención de respuestas) por parte de sus compañeros de aula.

Esta información, a su vez indica que los miembros del grupo social (aula) no suelen preferir a los Víctima para interactuar. De manera que estos participantes, pese a

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tener una alta densidad de intentos de inicio de interacción suelen interactuar relativamente poco y permanecer aislados del grupo o la red social, noción que coincide con lo encontrado por otros investigadores en trabajos previos (Mendoza, 2011).

Como ya se ha mencionado, la menor efectividad de los intentos de interacción de los Víctima, sugiere que los participantes pertenecientes a este grupo son miembros poco deseable para la interacción (Smith, Talamelli, Cowie, Naylor & Chauhan, 2004). Dicha situación pudiera deberse a que estos participantes presentan un estilo de interacción coercitivo, lo cual les puede llevar a tener dificultades para relacionarse con pares normativos, quienes pueden tender a rechazarlos y mantenerlos aislados de la red social (Patterson, 2002).

Esta noción se ve resaltada por el hecho de que los Víctima presentan una mayor cantidad de emisiones aversivas hacia sus compañeros; ya que, pueden presentar pocas habilidades para dirigirse prosocial y exitosamente a sus compañeros de aula, lo cual puede llevar a los pares normativos a rechazarlos y negarles apoyo social, lo cual, a su vez puede explicar el hecho de que sean el blanco de las agresiones de manera sostenida por parte de los participantes clasificados como agresores (Hawkins, Pepler & Craig, 2001; Pepler, O'Connell & Craig, 2001; Patterson, 1982; Smith, Talamelli, Cowie, Naylor & Chauhan, 2004).

Este mismo hecho podría arrojar luz sobre las razones por las que los participantes Víctima obtienen poca efectividad en sus inicios prosociales, ya que el presentar una alta tasa de emisiones aversivas podría propiciar la implementación de mecanismos de evitación en sus pares, quienes ante una alta probabilidad de recepción de conductas aversivas pueden tender a disminuir el contacto con los participantes clasificados como víctima al mínimo, en función de evitar dichas recepciones. Situación que a su vez puede explicar el involucramiento en conducta agresiva encubierta como sería la exclusión del Víctima de la participación en actividades grupales (Patterson, Reid, & Dishion, 1992; Patterson, Shaw, Snyder y Yoerger (2005).

Por otra parte, el hecho de que la media de recepciones coercitivas respondidas de manera agresiva es más alta también en el caso de los Víctima con respecto a los Acoplados y los Agresores, puede indicar que su respuesta funge como reforzador de la emisión de estímulos aversivos por parte del Agresor. Poniendo de manifiesto que dicha respuesta, por tanto, es inefectiva, y que puede funcionar como maximizador de la vulnerabilidad del Víctima, que este contará cada vez con menos respuestas viables a la agresión (Craig & Pepler, 2003). Su respuesta podría indicar también, la presencia de



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

escalamiento en el tipo, frecuencia y nivel de agresión realizada por los Agresores, situación que explicaría el aumento en los niveles de agresión utilizados por estos participantes a lo largo del tiempo (Rincón, 2011). De manera que se puede afirmar que la conducta del Víctima es mantenida tanto recíproca como complementariamente con la del Agresor, lo que permite que se mantenga la conducta bullying a lo largo del tiempo (Farmer, Xie, Cairns y Hutchins, 2007).

En cuanto a las tasas de emisión de **Actividad Académica y Otras Respuestas**, basado en los resultados de trabajos anteriores, los datos aquí encontrados indican que las tasas de emisión de los diferentes participantes pueden dificultar la ubicación de situaciones de acoso escolar o bullying por parte del profesor, ya que, que los participantes reportados como Agresores presentan la duración más alta en la emisión de conducta académica, mientras que los Víctima tienen la más alta en la emisión de respuestas no relacionadas con la conducta académica, situación que se ha relacionado con el reporte de conducta antisocial por parte de los profesores (Pedroza, Cervantes, Aguilera y Martínez, 2012a).

Otros datos que abonan a la última suposición expuesta, son el hecho de que no se presentan diferencias significativas en la duración de la **Interacción Social** ni de la **Interacción Social Coercitiva** entre los tres grupos y que la frecuencia de emisión de **Emisión aversiva y recepción coercitiva** tampoco presentaron diferencias significativas. El primero de ellos apunta a que la media de duración de interacciones coercitivas. Es indicador de que los episodios agresivos entre los participantes Agresor y los Víctima que suceden en el salón de clase son breves. Mientras que la segunda muestra que la frecuencia de emisión de estímulos aversivos realizados por parte del agresor y dirigidos al Víctima no es mayor a la incidencia de otro tipo de emisiones agresivas en el aula.

Cabe mencionar que a partir de dichos datos se cubrieron los objetivos particulares 2y 4 de este trabajo ya que, se ubicaron las conductas emitidas durante interacciones y en aula, como la frecuencia de emisión de conducta agresiva por parte de cada uno de los participantes (agresor, víctima, acoplados), y las diferencias en dichas emisiones. La información que cubre dichos objetivos, se amplía a partir del análisis de los patrones interacción social.

### **Patrones de interacción social y mecanismos funcionales**

Sobre los patrones de interacción encontrados en los diferentes participantes durante los intercambios en aula (objetivo particular 4) el hecho de que uno de los patrones de



interacción encontrado únicamente en el grupo de agresores implique la reciprocidad de la conducta agresiva y derive en interacciones coercitivas, apunta a que la conducta agresiva emitida por los agresores sea reforzada por la respuesta agresiva del participante a quien la dirige, respondiendo así a la demanda social de sus intercambios logrando establecer un proceso de complementariedad (Santoyo & Espinoza, 2006), de modo que es altamente rentable para el agresor, además de que le permite elegir los participantes, las situaciones y los lugares en los que la interacción coercitiva se presenta. Así pues, la estructura de intercambio social puede indicar que la respuesta coercitiva de los Víctima (representada con una recepción coercitiva por parte de los Agresores) puede fungir como reforzador de la conducta agresiva (Emisión aversiva) por parte de los agresores quienes la potencializan para mantener su estatus dentro del grupo social. De manera que la emisión de la agresión en episodios bullying se ve involucrada en el establecimiento de jerarquías en el grupo social (Cairns, 1979; Farmer, Xie, Cairns & Hutchins, 2007).

Por otra parte, el primero de los patrones de interacción prosocial en los Agresores indica que estos participantes obtienen responsividad social por parte de sus compañeros de aula cuando realizan inicios de interacción prosociales, mientras que el segundo, indica que los agresores poseen la habilidad de responder adecuadamente a los inicios de interacción social por parte de sus compañeros, lo cual les permite ser socialmente más exitosos que los Víctima, debido a que logran configurar interacciones de sincronización positiva y de mutuo reforzamiento de la conducta prosocial con sus compañeros de aula (Santoyo & Espinoza, 2006).

El menor número de patrones encontrados en el grupo Víctima puede ser indicador de una menor variabilidad conductual, situación que puede ser parte de los factores explicativos de su baja efectividad social. Esta idea se ve apoyada por hecho de que en este se encontró un patrón donde se muestra que, ante un intento de inicio de conversación prosocial, existe una alta probabilidad que el participante Víctima obtenga una respuesta agresiva por parte de su interlocutor. Lo cual puede apuntar a la deficiencia del Víctima en las habilidades sociales para elegir ya sea el tema de conversación, el momento o el interlocutor adecuado para el inicio de un intercambio social. Por otra parte, el que los participantes nominados como Víctima por sus pares participen solamente en uno de los patrones generados en la interacción con tres participantes más, es también un indicador de que los Víctimas son constantemente excluidos de las interacciones del grupo social (Monks & Smith, 2006; Salmivalli, 2010).

La falta de respuestas adecuadas por parte de los adolescentes ubicados como víctimas en episodios bullying se ve reflejada también en el último de los patrones presentados para este grupo ya que muestra que una vez que el adolescente Víctima recibe un inicio de interacción aversivo por parte de sus pares, existe una alta probabilidad de que la intervención del Víctima propicie que se prolongue dicho tipo de interacción social desarrollar procesos de de reciprocidad en la emisión de la agresión (Santoyo & Espinoza, 2006; Snyder & Stoolmiller, 2002).

Aunado a esto, el último dato presentado indica también, que los Víctima responden de forma agresiva a las emisiones coercitivas de sus compañeros en general. Por lo que la configuración de su conducta permite a sus compañeros anticipar la emisión de conducta agresiva (Santoyo & Espinoza, 2006), lo cual en el caso de los agresores, puede ser usado como insumo para implementar estrategias que les permitan ya sea evitar dicha conducta o elicitarla para el logro de sus propios fines tales como el mantenimiento de la configuración de sus interacciones actuales (Patterson, Reid & Dishion, 1992).

Por otro lado, los efectos a largo plazo para la víctima tales como el abandono escolar, el aislamiento, los indicadores de depresión y el intento suicida (Craig & Pepler, 2003; Krauskopf, 2006; Pepler, et al, 2006; Pepler, et al. 2008), permiten suponer que aún cuando los episodios agresivos tienen duraciones cortas, deber ser agudos. Ello abona a la noción de que los agresores no eligen de forma aleatoria al receptor de la agresión (víctima) y que poseen habilidad para ubicar las deficiencias en los participantes víctima, así como el momento y morfología de agresión adecuados a las situaciones académicas (Mendoza, 2009; Pepler, Jian, Craig & Connolly, 2008).

El caso contrario sucede con los participantes seleccionados como Acoplados, ya que si bien, a partir del cálculo de los mecanismos funcionales, no se presentan diferencias estadísticamente significativas en el índice de reciprocidad de la conducta agresiva (objetivo particular 6) entre los tres grupos evaluados a lo largo de este trabajo, el hecho de que la media de recepción de conducta agresiva por parte de los Acoplados sea menor que la de los agresores y los Víctima, puede indicar que la conducta de los Acoplados ante la recepción de agresión resulta poco reforzante para el emisor, por lo que este último tendería a presentarla con menor frecuencia dirigida hacia un Acoplado (Patterson, 2002; Pepler, et al., 2006; Rigby & Johnson, 2006). Esos datos indican también, que estos participantes tienden a implementar una gama amplia de habilidades

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sociales que le permite obtener una mayor tasa de reforzamiento del ambiente y por tanto logran un mayor ajuste social (Santoyo & Espinoza, 2006).

Por otro lado, el hecho de que en los participantes Acoplados se encontró la menor concentración de patrones que incluyen conducta agresiva, aunado a que un patrón exclusivo de este grupo muestra que tiene una alta probabilidad de pasar de conductas no relacionadas con la interacción social o la conducta académica al inicio de interacciones social positivas con una duración de varios segundos, puede explicar el hecho de que presenten menor tiempo en conducta académica que el grupo de agresores, abonando con ello a la noción de que el profesor presentará dificultades para ubicar la conducta agresiva de los agresores y no los nominará, pues estos últimos interrumpen menos su conducta académica que el alumno promedio. Esto también muestra que los Acoplados poseen un repertorio de habilidades sociales que les permite interactuar positivamente con sus compañeros de aula, estableciendo reciprocidad en los intercambios positivos que realizan con sus pares (Santoyo & Espinoza, 2006).

Otros datos que van el mismo sentido con respecto a los participantes del grupo de Acoplados, son los patrones encontrados para este grupo que implican mutua responsividad entre los Acoplados y sus compañeros de aula en lo que se refiere a los inicios prosociales de cualquiera de las dos partes. Es decir, los participantes del grupo de acoplados, tienden a establecer organizaciones de intercambio conductual donde se anticipan consecuencias positivas de dicho intercambio y complementariedad (Santoyo & Espinoza, 2006).

El resto de los patrones presentado en este documento sobre el grupo de los acoplados muestra la responsividad en términos coercitivos de estos participantes con sus pares, resalta el hecho de que los intercambios agresivos prolongados solamente se presentan cuando el intercambio agresivo ha sido iniciado por otros participantes, mientras que los intercambios que implican el inicio de interacción agresiva por parte de los Acoplados obtienen a su vez una respuesta agresiva por parte de su interlocutor que no deriva en una continuidad de la agresión en los Acoplados (Santoyo & Espinoza, 2006). Estos datos apuntan a que contrario a las conductas desplegadas por los participantes víctima y agresores, los acoplados, emiten conductas que permiten detener el intercambio agresivo y refuerzan de manera más efectiva las conductas prosociales de individuos con los que interactúan posibilitando con ello tanto la pertenencia al grupo social, como el establecimiento de estilos de interacción prosocial y evitando el inicio de procesos de interacción coercitivos a largo plazo (Hawley & Little, 1999; Hawley, Johnson,

Mize, & McNamara, 2007; Hawley, Little, & Card, 2007; Stump, Ratliff, Wu, & Hawley, 2009; Patterson, Reid & Dishion, 1992; Santoyo & Espinoza, 2006).

Como se ha mencionado en párrafos anteriores los patrones muestran complementariedad en los intercambios bullying-víctima (Farmer, Xie, Cairns, & Hutchins, 2007); esto se vuelve a poner de manifiesto en los patrones encontrados a través del uso del THEME en el grupo de los participantes Víctima, pues muestran que existe una alta probabilidad de que una vez que el participante Víctima, recibe un evento aversivo por parte de uno de sus compañeros, este (el víctima) tenderá a responder de manera agresiva, con una alta probabilidad de que el episodio se prolongue en el tiempo. Mientras que los eventos agresivos iniciados por el víctima no suelen prolongarse. Estos datos pueden entonces indicar, que el comportamiento del participante víctima retroalimenta y refuerza la conducta del agresor, mientras que la conducta del agresor retroalimenta y mantiene la conducta del víctima. Aún cuando este último mecanismo queda relativamente oscuro, es posible suponer que el medio tiende a reforzar y mantener la conducta de la víctima, situación que permitirá no sólo el mantenimiento de la tasa de recepción de conducta aversiva, sino que tenderá a aumentar la disparidad en la efectividad para configurar las interacciones del grupo, al tiempo que dificulta tanto la obtención de apoyo del grupo social como la probabilidad de reporte a terceros.

Por otra parte el uso frecuente de emisiones a terceros no involucrados en la interacción (ya sea prosocial o agresiva), que terminan con el intercambio, puede indicar el uso de contingencias de escape por parte de los víctima ante los eventos aversivos, el hecho de que se observe esta misma conducta interrumpiendo intercambios prosociales, puede indicar poca correspondencia por parte de los víctima en los intercambios prosociales, situación que podría ofrecer una explicación a su dificultad para establecer redes sociales amplias, así como su poca capacidad de control sobre la conducta del resto de los individuos pertenecientes al grupo escolar.

Así pues, siguiendo los datos obtenidos a partir de la observación directa es posible suponer que la conducta del bully (agresor) se refuerza negativamente por la conducta de la víctima y positivamente por la conducta de los observadores, sobre todo en el caso de que estos últimos se unan al episodio agresivo (Dishion, Ha & Véronneau, 2012; Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1990; Patterson & Forgatch, 2010; Snyder & Patterson, 1995).

Un aspecto al que es importante atender es que las consecuencias negativas a largo plazo que se presentan para los agresores resultan similares a las que se

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

presentan en adolescentes que emiten conducta agresiva generalizada o se involucran en conducta delictiva (Capaldi, Chamberlain & Patterson, 1997; Rigby, 2003). De manera que si bien pareciera que la conducta emitida por el agresor es altamente adaptativa, ya que les permite recibir altas tasas de reforzamiento del grupo social (expresada en la densidad mayor de nominaciones como mejor amigo con respecto a los otros dos tipos de participantes evaluados; así como en la efectividad social que encontrada para este grupo), esta situación no se extiende a otras etapas del desarrollo, por lo que a largo plazo el uso de las mismas morfologías conductuales deriva en la emisión de agresión dirigida a la pareja, o a infantes (Craig & Pepler, 2003), y la emisión de otros tipos de conducta antisocial, lo cual puede tener como consecuencia el aislamiento y con ello la ideación suicida (Garaigordobil, 2011; Krauskopf, 2006; Pepler et.al, 2006; Rigby, 2003) dañando a largo plazo las relaciones cercanas del individuo, al tiempo que mina su adaptación a los roles y escenarios adultos, lo que se podría suponer deriva en riesgo para la integridad física y supervivencia del agresor.

El hecho de que la tasa de emisión de conducta aversiva encontrada en el presente trabajo en el caso de los agresores en bullying fuese menor a la tasa encontrada en otros trabajos en individuos clasificados como agresivos (Santoyo, Anguera, Colmenares y Figueroa, 2007), puede indicar que los agresores en bullying son selectivos en la morfología de conducta agresiva a emitir, de manera que evitan la agresión abierta tal como encontraron Patterson, Shaw, Snyder y Yoerger (2005) en su estudio longitudinal en individuos clasificados como agresivos.

Por otra parte, puede ser indicador de que las consecuencias negativas a largo plazo tanto para los agresores como para las víctimas en este tipo de interacciones se deben en mayor medida a la emisión (en el caso del agresor)/recepción (en el caso de la víctima de conducta aversiva de manera sostenida a través del tiempo que a las tasas de y duración por episodio. Otros trabajos serán necesarios para despejar la interrogante que plantean estas dos hipótesis.

Otro hecho relevante en lo referente a los patrones conductuales encontrados en los diferentes grupos, así como con la permanencia en algún tipo de conducta en particular, es que entre los Acoplados a través del uso del THEME no fue posible ubicar patrones de interacción agresiva. Este hecho aunado a que en solamente uno de los participantes pertenecientes a este grupo se presentó dicho tipo de conducta; muestra que si bien no existieron diferencias significativas en la duración en interacción social positiva entre los Acoplados y los Agresores los primeros mantienen relaciones



prosociales con sus compañeros de aula aún cuando la duración de los episodios de interacción no sean especialmente largos. Esto comprueba que las interacciones de los agresores son agresivas en comparación con los Ac.

Por su parte los víctima parecen responder de manera complementaria a la conducta de los agresores, ya que ante la recepción de conducta agresiva por parte de otro miembro del grupo los víctima emiten respuestas que tienen a prolongar la interacción; por otra parte, es probable que la emisión de respuestas agresivas a las recepciones agresivas funcione a la vez como mecanismo de reciprocidad. De manera que ambos mecanismos mantienen la conducta del agresor.

Otro dato relevante sobre este grupo es el hecho de que como lo muestran las descripciones previas que mencionan aislamiento y déficit en habilidades sociales (Smith, 2010; Smith, Talamelli, Cowie, Naylor & Chauhan, 2004), los individuos pertenecientes a este grupo (víctima) a menudo no reciben complementariedad o reciprocidad en sus inicios de interacción por parte del grupo social, esta situación se manifiesta en el patrón -or-em-em-or- que obtuvo la segunda mayor frecuencia de ocurrencia en este grupo.

En lo que se refiere a la conducta de los observadores durante los episodios bullying, puede ser explicada por estos mismos mecanismos, ya que es posible que estos individuos adapten su conducta a la situación logrando reciprocidad con el miembro de mayor estatus, evitando con ello establecer complementariedad con el agresor (Farmer, Xie, Cairns y Hutchins, 2007) y sea esto lo que lleve a participar de los episodios aversivos a algunos y a evitar la denuncia o la interrupción del episodio (como grupo en su generalidad).

### **Conducta orientada a la configuración de intercambios entre pares en el grupo**

Con la finalidad de conocer las conductas emitidas en función de configurar los intercambios entre los individuos de un grupo (objetivo particular 5), se realizó la observación de intercambios en una tarea diseñada para este fin.

De los resultados obtenidos, un dato que es importante retomar es el hecho de que los participantes Víctima participen en un bajo porcentaje de patrones en interacción en situación de competencia con otros participantes. Ya que si bien, en este tipo de situaciones se encontró una baja probabilidad de que los participantes Víctima obtengan conducta coercitiva por parte de su interlocutor, su conducta orientada al intercambio (y por ende a la obtención) de recursos es menor que la de sus compañeros y efectiva solamente con el 33% de sus posibles contrapartes; situación que puede fungir como



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

indicador de la carencia de conductas orientadas a la obtención de recursos y por tanto la implementación de un estilo no controlador (Hawley, Johnson, Mize, & McNamara, 2007; Stump, Ratliff, Wu, & Hawley, 2009; Hawley & Geldhof, 2012), lo que a su vez es indicador de procesos de indefensión aprendida; ya que, ante la ineffectividad del uso de diferentes estrategias, es probable que los participantes Víctima tiendan a disminuir su conducta orientada a la obtención de recursos, con lo cual, se les dificulta cada vez más la configuración de los intercambios al interior de su grupo social, e incluso la participación en los mismos.

En contraste, los patrones encontrados en el grupo de los Agresores muestran una alta efectividad en lo concerniente a disuadir a sus compañeros de clase de llevar a cabo conductas específicas (**persuasión focal**), y por tanto es posible suponer que también lo son cuando se trata de la configuración de otros tipos de intercambios al interior del grupo social (Cervantes & Pedroza, 2012). Ya que ante la emisión de esta conducta los otros participantes tienden a aceptar la propuesta del Agresor (**obediencia**), donde el participante nominado como agresor llegue a recurrir en una tasa muy baja al uso de estrategias coercitivas o al establecimiento de coaliciones. Esta situación junto con el pobre dominio de las habilidades sociales por parte del víctima puede explicar el involucramiento de pares en la prolongación de episodios aversivos dirigidos al Vi.

La efectividad de los Agresores puede también ser explicada por el patrón que muestra lo que puede fungir como un indicador de adaptabilidad por parte del agresor, ya que ante una emisión de persuasión abierta que no deriva en obediencia, los participantes agresores modifican su conducta realizando una persuasión focalizada (conducta que en patrones anteriores se ha visto relacionada con la ejecución de obediencia por parte de sus compañeros de aula). Este cambio conductual implica tanto la evaluación de los elementos disponibles en el ambiente, la evaluación de la configuración de los mismos y la elección del plan de acción (en términos de conducta y dirección de la misma [participante]). De modo que la elección correcta del mencionado plan de acción afectará la efectividad del participante en el momento en específico y a largo plazo debido a los tipos de relaciones sociales que el participante va configurando con el resto de sus compañeros (Santoyo & Espinoza, 2006).

Esto, aunado a que el patrón que muestra que ante la recepción de una **persuasión focalizada** el Agresor responde con una contra oferta expresada en una **persuasión focalizada** por su parte. Este curso de acción indica que los adolescentes pertenecientes al grupo Agresor tienden a evitar seguir las propuestas de configuración

realizadas por otros participantes, proponiendo a su vez nuevas formas de configuración de los intercambios en el grupo. Es importante resaltar que la persistencia y generalización de este patrón podría atraer dificultades en etapas del desarrollo posteriores, tales como dificultad para recibir instrucciones en el entorno laboral.

De esta manera, se puede suponer que los participantes Agresor gozan de una alta efectividad en lo que respecta a la prescripción de conductas específicas a sus compañeros, así como en la configuración de los intercambios sociales al interior del grupo (Cervantes y Pedroza, 2012). Esto pone de manifiesto el mayor control de las interacciones del grupo social por parte de los adolescentes agresores, con respecto a los Víctima así como los pares normativos (Hawley & Little, 1999; Hawley, Johnson, Mize & McNamara, 2007; Stump, Ratliff, Wu & Hawley, 2009). Lo cual a su vez puede llegar a fungir como facilitador la cooperación del grupo en los episodios de agresión iniciados por el Agresor y dirigidos a participantes pertenecientes al grupo de los Víctima en episodios bullying, adaptando con ello su conducta (los pares) a la dirección y normas producto de los intercambios en el grupo ((Farmer, Xie, Cairns & Hutchins, 2007; Hawley 2003a, 2007; Mendoza 2009; Smith, 2004) reforzando tanto la conducta del agresor como del resto de los participantes en el episodio.

Un patrón encontrado en los acoplados, muestra que estos, al igual que los agresores, tienden a emitir una contra propuesta ante la emisión de una persuasión por parte de sus compañeros de aula y que dicha propuesta suele ser respondida de forma positiva. Esto indica que los Acoplados también tienen la capacidad de organizar los intercambios al interior del grupo social. Es importante resaltar que al tiempo que presentan esta capacidad de organizar el intercambio en el grupo los Acoplados tienden también a aceptar las propuestas de otros compañeros, lo cual muestra una menor tendencia a ajustar su conducta durante dichos intercambios. Es necesario mencionar que este patrón no fue encontrado en los participantes Agresores, lo cual indica una mayor adaptación social por parte de los acoplados, ya que son capaces de establecer relaciones de reciprocidad positiva con sus pares, facilitando así su adaptación social a largo plazo, así como su efectividad en la obtención de recursos sociales en el entorno y grupo social inmediatos. Evitando con ello las consecuencias que en los otros grupos (Vi y Ag) se presentan a largo plazo (Farmer, Xie, Cairns y Hutchins, 2007; Garaigordobil, 2011; Pepler et.al, 2006; Rigby, 2003).

Tomando en cuenta lo anterior, es posible suponer que de los tres grupos de participantes observados, los agresores presentan una mayor efectividad en la

configuración de los intercambios sociales, presentando una baja responsividad (obediencia) a los intentos de configuración de otros participantes. Después de ellos se encontrarían los acoplados, quienes si bien presentan la efectividad en la configuración de intercambios, también presentan aceptación de las propuestas de otros participantes (obediencia); y, finalmente, se encontrarían los víctima en quienes no se encontró patrón alguno que indique efectividad en sus intentos de configuración de intercambios (Cervantes & Pedroza, 2012).

De manera que, como sugieren trabajos anteriores (Cervantes & Pedroza, 2012), los agresores poseen una mayor capacidad para configurar los intercambios en comparación con los víctima, lo cual puede ser entendido como lo que tradicionalmente se ha llamado desbalance de poder entre ambos tipos de participantes (Joffre-Velázquez, et, al., 2011; Mendoza, 2006; Olweus, 1987; Pepler, Jian, Craig & Connolly, 2008). Un punto que es importante recalcar en este momento es el hecho de que dicha efectividad se presenta a corto plazo, ya que las problemáticas tales como la emisión conducta delictiva, de agresión en la pareja y la ideación suicida muestran que este estilo de interacción resulta desadaptativo a largo plazo (Farmer, Xie, Cairns y Hutchins, 2007; Garaigordobil, 2011; Pepler et.al, 2006; Rigby, 2003).

### **Estrategias utilizadas para el control de recursos**

En cuanto a los datos orientados a cubrir el objetivo particular 7 (conocer el tipo de estrategia de control del recurso que utilizan los participantes pertenecientes a cada uno de los grupo), a partir de los resultados arrojados por la tarea sobre el control del recurso, es importante resaltar que tanto los agresores como los víctima eligieron preferentemente el uso de estrategias agresivas; sin embargo los participantes clasificados como agresores hicieron uso de las estrategias prosociales en igual medida que los Acoplados mientras que los víctima no lo hicieron así. Esta situación apunta a que no sólo importa el tipo de estrategia utilizada, sino la efectividad en la implementación de la misma. De manera que es posible suponer que la habilidad para ubicar el tipo de estrategia se desarrolla al mismo tiempo que la habilidad para ubicar la morfología de conducta óptima para cada situación, afectándose directamente la efectividad de un participante en particular en la obtención de recursos sociales y materiales a largo plazo (Hawley, 2003b; Johnson, Mize, & McNamara, 2007; Stump, Ratliff, Wu, & Hawley, 2009). Otra conclusión que puede desprenderse de estos datos (en especial del hecho de que los Acoplados llegasen a utilizar estrategias no controladoras), es que no necesariamente el individuo

que presente una mayor orientación a la obtención de recursos será quien obtenga mayor efectividad en la obtención de los mismos o la adaptación al medio a largo plazo.

Esto, a su vez, es un indicador de que la estrategia del control de recurso se va adquiriendo a lo largo de la historia de reforzamiento a la par que se adquieren otros tipos de estilos de interacción, como lo muestra claramente Patterson (2002) en el caso de la conducta coercitiva. Este mismo autor, postula que la conducta coercitiva se entrena a través del contacto con el cuidador, cuyo refuerzo inconsistente e inadecuado deriva en el despliegue por parte del infante de formas de intercambio aversivas que, si bien tienen variadas morfologías, suelen ser poco flexibles a largo plazo (como sucede cuando se trata de los participantes víctima). Sin embargo en el caso de los emisores de agresión en conducta bullying, estas morfologías si bien parecen ser flexibles y adaptativas a corto plazo, así como adecuarse a las diferentes exigencias ambientales a lo largo de la vida del individuo, como lo hacen las habilidades sociales, es claro que al tratarse solamente de un tipo de estrategia (coercitiva) que se presenta en una variedad importante de morfologías, su uso sostenido a largo plazo, indicará una baja adaptabilidad por parte del individuo que las despliega (Hawley, 1999; Hawley, Little, & Card, 2007; Mendoza, 2009; Patterson, 2002; Pepler, Jian, Craig & Connolly, 2008; Santoyo & Espinoza, 2006).

Así pues, si bien el tipo de estrategias encontrado en el grupo de los víctima no difiere altamente del tipo de de estrategias encontrados en el grupo de los agresores, es posible afirmar que su efectividad en la obtención de recursos sociales y materiales es menor; expresada en su índice de efectividad social (menor al del resto de los grupos), en el poco involucramiento y control obtenido en las interacciones grupales (de nuevo, menor al obtenido por los agresores y Acoplados) y en el bajo porcentaje de reciprocidad en las nominaciones de mejor amigo realizadas por y hacia este grupo. A diferencia de los agresores, quienes recibieron un mayor número de nominaciones de mejor amigo que las que emitieron. Esta situación pone de manifiesto el uso de morfologías de conducta inadecuadas por parte de los víctima al tiempo que resalta la habilidad de los agresores y los acoplados en la elección de la conducta y estrategia de intercambio socialmente adecuada en las diferentes situaciones en las que se ven inmersos (Farmer, Xie, Cairns, & Hutchins, 2007; Hawley & Geldhof, 2012; Mendoza, 2009; Olthof, Goossens, Vermande & Van der Meulen, 2011; Pepler, Jian, Craig & Connolly, 2008; Stump, Ratliff, Wu & Hawley, 2009).

En cuanto a la teoría del control del recurso puede resultar útil en la ubicación de poblaciones riesgo, ya que la carencia de habilidades prosociales para la obtención de recursos puede favorecer el uso sistemático de conducta agresiva.

### **Implicaciones para la intervención sobre la conducta bullying**

Tomando en cuenta los datos encontrados a lo largo de este trabajo es posible sugerir que las intervenciones deben concentrarse (en el caso de los participantes clasificados como víctimas) en entrenar en conductas alternativas como respuesta a la agresión que reciben. Dichas respuestas deben permitirles evitar el escalamiento de la agresión (situación que no resulta adaptativa a largo plazo ni deseable para ninguno de los involucrados), al tiempo que no impliquen el uso de contingencias de escape (ya que dichas contingencias mantienen la problemática al mantener y/o aumentar el desbalance de poder). Este entrenamiento debe promover el desuso también de la extinción pues el uso de este tipo de respuestas tenderá también a propiciar el mantenimiento de la problemática

Si se toma en cuenta que la interacción social se define como una clase de organización del comportamiento en donde las conductas emitidas por un individuo abonan a la dirección y control de los actos de otro implicando bidireccionalidad y reciprocidad (Cairns, 1979), tanto la conducta de los agresores como la de los víctima favorece el establecimiento de interacciones sociales agresivas con sus compañeros, pero sobre todo con su contraparte (agresor o víctima según corresponda), ya que la conducta de los víctima se organiza de tal manera que favorece la emisión de conducta aversiva dirigida a ellos por parte de los agresores, implicando la emisión bidireccional de agresión (con una prevalencia de la emisión por parte de los agresores), y en muchas ocasiones iniciada por estos últimos y reforzada por la emisión agresiva de los víctima (Farmer, Xie, Cairns y Hutchins 2007; Santoyo & Espinoza, 2006). Por lo que una estrategia importante de prevención e intervención sobre los episodios bullying puede descansar en el entrenamiento en conductas socialmente más efectivas y prosociales en los participantes víctima; conductas que les permitan responder de manera poco reforzante a los inicios agresivos por parte de los agresores.

También es importante entrenar a los participantes clasificados como víctima para que realicen una adecuada evaluación de los elementos (materiales y sociales) disponibles en el ambiente, así como la configuración de los mismos de manera que el



participante tienda a la elección de un curso de acción que le permita adaptarse de manera prosocial al medio.

Dicho entrenamiento debe también enfocarse en dotarlos de habilidades de inicio de conversación efectivas que les permitan aumentar su índice de efectividad social, así como el aumento de la frecuencia de recepciones prosociales por parte de sus compañeros de aula (Farmer, Xie, Cairns y Hutchins 2007; Hall, 2011).

Otro dato que es importante cuidar al momento de diseñar intervenciones es el hecho de que los participantes de menor rango social en el grupo tenderán a observar e imitar la conducta de los participantes de mayor rango, es decir, a los de mayor eficacia en la obtención de recursos sociales y materiales (Farmer, Xie, Cairns y Hutchins 2007; Hawley & Little, 1999). Es necesario, pues, ubicar el rol de los principales participantes, y buscar modificar de manera positiva sus conductas con respecto a las víctimas. Esto permitirá disminuir no solamente la emisión conducta coercitiva por parte del agresor principal, sino también la de los agresores más incidentales (secuaces), ya que son los primeros (los participantes de mayor rango) los que regulan en gran parte la conducta del resto del grupo.

Para un óptimo abordaje de los diferentes participantes en bullying es, pues, necesario también ubicar su grado de competencia social y el papel que su conducta agresiva juega en el entorno social y su configuración, ya que, no requiere la misma clase de enfoque un participante que agrede ante la falta de mejores estrategias para obtener centralidad social o evitar ser victimizado por otros, que un participante que agrede como parte de un exitoso programa orientado a la obtención y mantenimiento de dicha centralidad, el cual envuelve tanto conducta agresiva como prosocial, ya que la función y morfología de sus conductas son distintas y sus requerimientos en términos de entrenamiento por ende, son diferentes también.

En lo que respecta a los agresores y en aras de prevenir las problemáticas que se han ubicado en este grupo a largo plazo, tales como el abandono escolar, generalización de la agresión, conducta delictiva y pensamiento suicida (Craig & Pepler, 2003; Krauskopf, 2006; Pepler et.al, 2006; Rigby, 2003), sería necesario promover el uso de estrategias prosociales para la obtención de recursos, mediante el entrenamiento en actividades incompatibles que le permitan recibir la misma tasa de reforzamiento del medio social (en la infancia y adolescencia).

Aunado a esto, el diseño de estrategias efectivas de intervención deben ocuparse también de los observadores capacitándolos no solamente para intervenir en favor de la



víctima, sino para evitar la entrega de reforzamiento positivo a la emisión de conducta aversiva por parte del agresor, al tiempo que se privilegie el reforzamiento de la emisión de conducta prosocial entre los pares, aumentando con ello la probabilidad de éxito en las intervenciones tanto con los agresores como con las víctimas.

Por otra parte, y puesto que la problemática del acoso escolar como su nombre lo indica se desarrolla en un entorno en particular, es importante que las intervenciones involucren también a los profesores con especial atención en aquellos que no han tenido un entrenamiento formal en habilidades pedagógicas (San Martín, García-Moran, Escobedo, 2007), dotándoles de las herramientas necesarias para mantener un adecuado monitoreo de la conducta de los estudiantes en el aula, como para evitar resaltar las diferencias entre los alumnos e intervenir de manera efectiva ya sea en los episodios agresivos mismos, como ante la eventual denuncia por parte de la víctima o algún observador. Así como en el entrenamiento a los adultos involucrados en los diferentes niveles del proceso educativo para facilitar la aplicación de las políticas públicas orientadas a fomentar la igualdad y la cooperación entre alumnos. Esto permitirá comenzar a modificar las prácticas cotidianas que fomentan la desigualdad, la competencia por encima de la colaboración y el trato diferenciado basado en las jerarquías de los individuos (Valadez, 2008).

Si se toma en cuenta que el desarrollo del estilo de interacción social es un proceso continuo que comienza a establecerse durante la infancia es recomendable diseñar a la par de las intervenciones con adolescentes (etapa dónde esta problemática es más intensa) intervenciones aplicable a etapas tempranas del desarrollo que incluyan a los adultos quienes en la infancia temprana juegan un papel preponderante en el inicio de interacciones coercitivas (Patterson, Reid, & Dishion, 1992; Patterson & Forgatch, 2010; Snyder y Patterson, 1995; Snyder & Stoolmiller, 2002), de manera que dichos adultos participen activamente en el entrenamiento en conducta prosocial, evitando así los patrones coercitivos.

### **Limitaciones**

El tamaño limitado de la muestra evita la generalización de los datos obtenidos a partir de este trabajo por lo que sería pertinente el uso de esta metodología en poblaciones de mayor tamaño y/o en contextos diferentes.

Otra limitación importante radica en la carencia de observaciones en escenarios menos controlados como lo son el área de juego o la clase de deportes. La

implementación de observaciones en estos escenarios, permitiría al investigador obtener de manera puntual una estimación sobre las posibles diferencias en la gama de situaciones de uso de agresión, así como otras morfologías de este tipo de conducta en los diferentes escenarios de interacción bullying posibles.

Otra situación que limita los alcances de este trabajo es que no realizó una indagación con respecto a los motivos del abandono escolar de algunos de los participantes ubicados que no pudieron ser incluidos en esta muestra debido a su citada deserción escolar.

También es necesario realizar observación en un mayor número y tipos de actividades que permitan a los posibles participantes organizarse socialmente y competir por recursos. Esto permitirá conocer de manera más puntual las estrategias utilizadas por cada uno de los posibles participantes en episodios bullying (agresor, víctima, agresor/víctima y observadores).

Una más es que la tarea computarizada no es en sí misma de tanto valor como la observación directa de la conducta, por lo que el diseño de estrategias observacionales que permitan evaluar el estilo de control del recurso implicarían un insumo importante en la descripción del estilo de interacción de los diferentes participantes.

Además, si bien la observación directa de la conducta permitió conocer la efectividad social de los distintos participantes, así como los patrones más frecuentemente emitidos por cada tipo de involucrados en bullying, no permite conocer la morfología de la conducta social de manera más específica; pues datos tales como el contacto visual y si los intercambios son físicos o verbales quedaron fuera del alcance del código observacional utilizado

### **Trabajos futuros**

Con la finalidad de conocer y describir de manera suficiente los estilos de interacción de los participantes involucrados en episodios bullying, aún es necesario evaluar las diferencias en la tasa de emisión de conducta agresiva entre los agresores en bullying y los emisores de conducta agresiva sin direccionalidad alguna en particular. Esto permitirá encontrar las características conductuales que definen y mantienen la emisión agresiva de diferentes tipos.

Es necesario también, ampliar el número de ensayos de la tarea computarizada, y sería importante lograr hacerlo uno a uno en vivo entre dos sujetos, para obtener datos más exactos. Así como contratar los datos arrojados por el programa contra datos

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

obtenidos a través de registros observacionales. Ya que el diseño de estrategias observacionales de la estrategia de control del recurso implicaría también un trabajo que puede abonar más datos importantes sobre la efectividad en la obtención de recursos así como un acercamiento más detallado a las estrategias utilizadas por los diferentes participantes.

Esto a su vez puede mostrar de forma más detallada las diferencias entre los diferentes participantes, pues en la tarea aplicada durante el desarrollo del presente trabajo existe una baja oportunidad de conocer la morfología de la conducta emitida (pues presenta un menú de opciones conductuales). Esta situación se presenta aún en el caso de la conducta verbal (para la que el participante tiene la opción de escribir mensajes), pues se ve limitada al dominio del lenguaje escrito que presenta cada participante. Una tarea que permita al participante desplegar conductas sin restricción, y registrada a través de métodos observacionales permitirá subsanar esta limitación.

El uso de registros observacionales ampliados (que incluyan contacto visual y permitan desglosar el contenido de los intercambios verbales), permitirá un acercamiento más detallado a las conductas, así como a los mecanismos de reforzamiento involucrados en el inicio y mantenimiento de la problemática. Los datos obtenidos a partir de observaciones que arrojen estos datos, permitirán desarrollar programas de intervención temprana, así como de prevención efectivos.

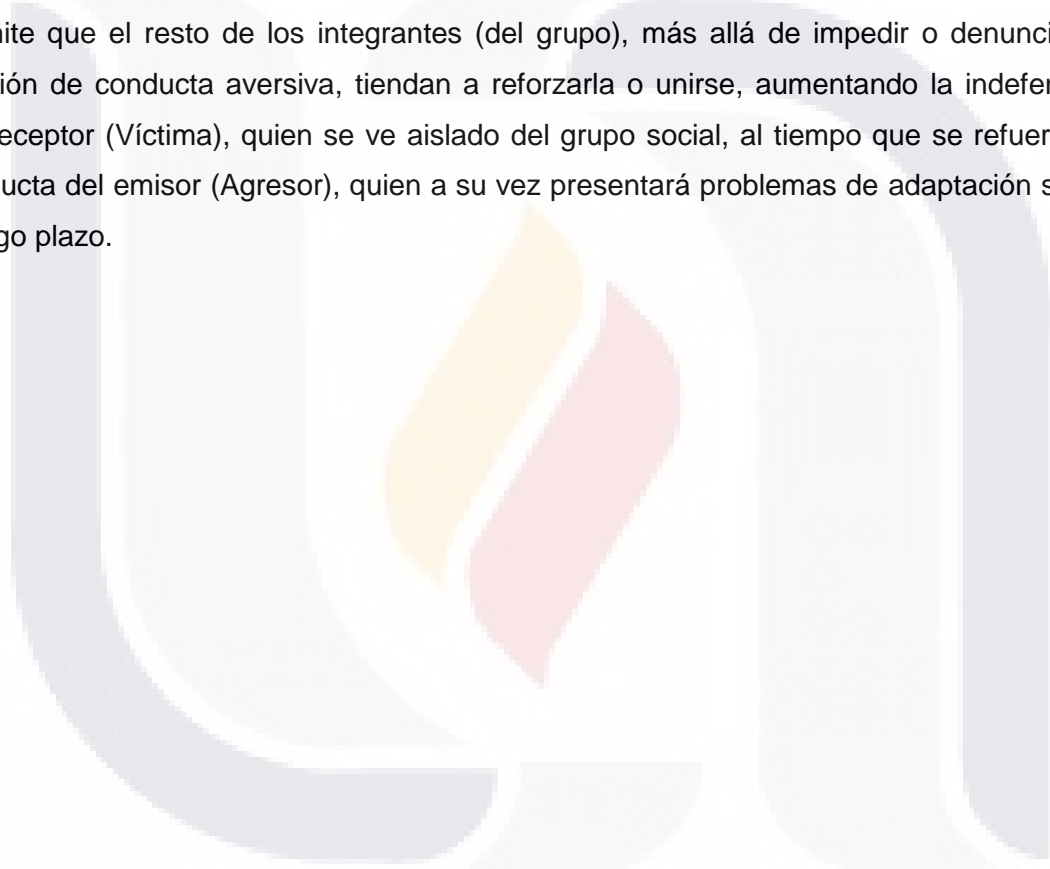
Es importante conocer las diferencias entre las interacciones de los adolescentes reportados como víctima sin un agresor en particular con los reportados como víctimas en bullying, así como las posibles afectaciones a corto y largo plazo para estos participantes.

Es necesario conocer de manera más detallada los intercambios entre agresores y víctimas con la finalidad de ubicar tanto los patrones involucrados como las conductas específicas que funcionan como reforzadores de la conducta bullying.

Es importante observar a un grupo desde su formación con la finalidad de ubicar los patrones de intercambio de complementariedad entre el agresor y la víctima, a fin de conocer los patrones que predicen el establecimiento de este tipo de intercambios y por tanto de interacciones a largo plazo.

Con la finalidad de abonar en la descripción de las interacciones de los participantes en episodios bullying, será útil incluir conductas verbales más específicas, que incluyan la referencia agresiva sobre terceros, contacto visual y las instrucciones orientadas a limitar la interacción con un individuo.

Finalmente importante realizar también análisis con muestras de comportamiento mayores en términos tanto del número como de la duración de las observaciones en el escenario natural, en más de una situación de interacción. Si estos procedimientos se llevan a cabo además de manera longitudinal en grupos desde su inicio será posible describir de forma más clara y certera la manera en que se van configurando los intercambios sociales de los distintos integrantes del grupo social y como dichas configuraciones terminan por derivan en relaciones de reciprocidad y complementariedad que mantienen la emisión sostenida en el tiempo de conductas aversivas de un individuo a otro en particular. Así como el establecimiento de la jerarquía al interior del grupo, que permite que el resto de los integrantes (del grupo), más allá de impedir o denunciar la emisión de conducta aversiva, tiendan a reforzarla o unirse, aumentando la indefensión del receptor (Víctima), quien se ve aislado del grupo social, al tiempo que se refuerza la conducta del emisor (Agresor), quien a su vez presentará problemas de adaptación social a largo plazo.



## CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES

A partir de los datos encontrados a partir del presente trabajo es posible concluir que el estilo de interacción que presentan los adolescentes involucrados en bullying es esencialmente diferente entre los posibles participantes, tanto cualitativa como cuantitativamente.

Una aportación importante del presente trabajo es que se encontró que los patrones de interacción emitidos por los participantes que juegan el rol de víctima se caracterizan por establecer relaciones de complementariedad ante las emisiones aversivas por parte de otros individuos. Estas relaciones parecen indicar el establecimiento de un patrón coercitivo entre el agresor y la víctima donde este último refuerza los eventos aversivos del primero a través de las respuestas que emite ante la recepción de esta clase de eventos. Dicho refuerzo puede ser positivo (cuando responde de manera aversiva) o negativo (cuando emite respuestas de escape).

Otra conclusión relevante desprendida de este trabajo es que los participantes víctima no logran que sus compañeros establezcan dicho tipo de relaciones (de reciprocidad y complementariedad) con respecto a sus propios inicios de interacción prosocial. Aún cuando estos últimos a menudo permanecen sin reforzamiento, parecen ser mantenidos por la obtención relativamente aislada de respuesta (reforzamiento positivo). Esta situación parece deberse a que por su parte presentan poca responsabilidad y reciprocidad ante los inicios prosociales de los individuos en su entorno.

Además, si bien, los participantes clasificados como víctima en episodios bullying, suelen presentar una frecuencia mayor de conductas orientadas al control de los recursos materiales y sociales que los pares acoplados (no involucrados en estos episodios), ya que, se encontró que presentan preferentemente el uso de técnicas agresivas (con baja efectividad, es posible suponer que la morfología de las mismas es inadecuada y por lo tanto disminuye la probabilidad de reciprocidad positiva por parte de resto de los miembros del grupo social).

Esta situación en conjunto con la efectividad mostrada por los agresores, para obtener reciprocidad social positiva de parte del resto de los individuos en el grupo social, así como el ajuste de la conducta de los mismos con respecto al individuo de mayor jerarquía explica la existencia de diferencias entre el agresor y la víctima en la capacidad para configurar las interacciones en el grupo (el llamado desbalance de poder).

Otra aportación es que, en lo referente a la conducta de los agresores en episodios bullying, estos emiten una baja tasa de conductas agresivas (en comparación con individuos clasificados como agresivos), sin embargo dicha tasa es mayor a la emitida

por individuos prosociales. Por lo tanto las interacciones de los agresores se mantienen con niveles de emisión de conductas aversivas superiores a la media de la población normativa.

Finalmente, es posible concluir que la teoría de la coerción en combinación con la teoría del control del recurso resultan adecuadas para explicar el inicio y mantenimiento de la problemática, ya que individuos con estilos de interacción poco prosociales tienden a ser rechazados por el grupo de pares, quienes refuerzan la conducta de un individuo mejor ubicado en la jerarquía social (es decir, un individuo que posee mayor acceso a recursos materiales y sociales). Cabe resaltar que la ubicación en la jerarquía social es explicada por la teoría de control del recurso.





## REFERENCIAS

- Aguilera, R. S. J. (2014). Evaluación de las implicaciones de la red social en el involucramiento en bullying. (Tesis de maestría inédita). Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, Aguascalientes.
- Aguilera, R. S. J., Pedroza, C. F. J., & Cervantes, H. A. R. (2013). Roles desempeñados en el bullying: implicaciones prácticas. En C. F. J. Pedroza, & R. S. J. Aguilera (Eds.), *La construcción de identidades agresoras: el acoso escolar en México* (pp.31-48). México: CONACULTA.
- Bakeman, R., & Gotman, J. M. (1989). Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial. Madrid: Morata.
- Borowsky, I. W., Taliaferro, L. A., & McMorris, B. J. (2013). Suicidal thinking and behavior among youth involved in bullying: Risk and protective factors. *Journal of adolescent health, 53*, 4-12.
- Cairns, R.B. (1979). Social development: The origins and plasticity of interchange. San Francisco: Freeman.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S. D., & Gariépy, J. (1988). Social networks and aggressive behavior: peer support or peer rejection?. *Developmental psychology, 24*(6), 815-823.
- Cairns, R. B., Leung, M., Gest, S. D., & Cairns, B. D. (1995). A brief method for assessing social development: structure, reliability, stability, and developmental validity of the interpersonal competence scale. *Behavior research and therapy, 33*(6), 725-736.
- Cairns, R. B., Santoyo, V. C., Ferguson, L., & Cairns, B. D. (1991) Integración de información interaccional y contextual: el procedimiento de las observaciones sincrónicas. *Revista mexicana de análisis de la conducta, 17* (3), 105-120.
- Capaldi, D. M., Chamberlain, P., & Patterson G. R. (1997). Ineffective discipline and conduct problems in males: association, late adolescent outcomes, and prevention. *Aggression and violent Behavior, 2*(4), 343-353.
- Carozzo, C. J. C. (2010). El bullying en la escuela. *Revista de Psicología, 12*, 329-346.
- Castillo, R.C. & Pacheco, E. M. M. (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 13*(38), 825-842.

- Cervantes, H. A. R. (2010). Interacción entre adolescentes consumidores, no consumidores y sus padres (tesis de maestría inédita). Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes.
- Cervantes, H. A. R., & Pedroza, C. F. J. (2012). El Bullying. Una aproximación a la delimitación operacional del concepto. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 451-459.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., Gaspar de Mato, M., Overpeck, M., Due, P., Pickett, W., HBSC Violence & injuries prevention focus group, & HBSC bullying writing group. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International journal of public health*, 54(2), 216-224.
- Craig, W.M., & Pepler, D.J. (2003). Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *The Canadian journal of psychiatry*, 48(9), 577-582.
- Craig, W.M., Pepler, D. J., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School psychology international*, 21 (1), 22-36.
- Del Rey, R. & Ortega, R. (2008). Bullying en países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of psychology and psychological therapy*, 8, 39-50.
- Del Río, J., Bringue, X., Sádaba, C., & González, D. (Septiembre, 2010). Cyberbullying: un análisis comparativo en estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela. Trabajo presentado en la conferencia de V Congrés Internacional Comunicació I Realitat. Barcelona.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R. & Martín Seoane, G. (2004). Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia: La violencia entre iguales en la escuela y el ocio. Volumen 2: Programa de intervención y estudio experimental. Madrid: INJUVE
- Dishion, T. J., Spracklen, D. W., Andrews, D. W., & Patterson, G. R. (1996). Deviancy training in male adolescent friendships. *Behavior therapy*, 27, 373-390.
- Dishion, T. J., Ha, T., & Véronneau, M. (2012). An Ecological analysis of the effects of deviant peer clustering on sexual promiscuity, problem behavior, and childbearing from early adolescence to adulthood: an enhancement of the life history framework. *Developmental psychology*, 48(3), 703-717.

- Domínguez, L. F., & Manzo, C. M. C. (2011). Las manifestaciones del bullying en adolescentes. *Uaricha revista de psicología (nueva época)*, 8 (17), 19-33
- Ekblad, S., & Olweus, D. (1986). Applicability of Olweus aggression inventory in a sample of Chinese primary school children. *Aggressive Behavior*, 12(5), 315-325.
- Farmer, T. W., Estell, D. B., Bishop, J., O'Neal, K. K., & Cairns, B. D. (2003). Rejected Bullies or popular leaders? The social relations of aggressive subtypes of rural African American early adolescents. *Developmental psychology*, 39(6), 992-1004.
- 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.
- Farmer, T. W., Xie, H., Cairns, B. D., & Hutchins, B. C. (2007). Social Synchrony, peer networks, and aggression in school. En P. H. Hawley, T. D. Little, & P. C., Rodkin (Eds.), *Aggression and adaptation. The bright side to bad behavior* (pp.209-233). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Figueroa, C. M. (2013). Violencia entre compañeros en un contexto semi-rural del Distrito Federal. En C. F. J. Pedroza, & R. S. J. Aguilera. (Eds.), *La construcción de identidades agresoras: el acoso escolar en México* (pp.31-48). México: CONACULTA.
- Frías-Armenta, M., López-Escobar, A. E., & Díaz-Méndez, S. G. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: Un modelo ecológico. *Estudios de psicología*, 8(1), 15-24
- Garaigordobil, L. M. (2005). Conducta antisocial durante la adolescencia: correlatos socio-emocionales, predictores y diferencias de género. *Psicología conductual*, 13 (2), 197-215.
- Garaigordobil, L. M. (2011). Bullying y cyberbullying: conceptualización, prevalencia y evaluación. *Formación continuada a distancia*, 20, 3-17.
- 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.
- Gest, S. D., Grahman-Berman, S. A., & Hartup, W. W. (2001). Peer, Experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social Development*, 10, 23-40.

- Goldweber, A., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2013). Examining the link between forms of bullying behaviors and perceptions of safety and belonging among secondary school students. *Journal of school psychology, 51*, 469-485.
- Gower, A. L., & Borowsky, I. W. (2013). Associations between Frequency o Bullying Involvement and adjustment in adolescence. *Academic Pediatrics, 13*(21), 214-221.
- Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de educación del Distrito Federal & Dirección ejecutiva de educación básica. (2010). Aprendiendo a convivir: Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares. *Gobierno del Distrito federal, Secretaría de educación del distrito federal y Dirección ejecutiva de educación básica. México, D.F: Gobierno del Distrito Federal*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/37271719/Manual-Bullying>.
- Hall, C. (2011). Social Cognition of rejected status students in late elementary school: an examination of low, medium and high social prominence subtypes. (Tesis doctoral). Recuperada de ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3471712)
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development, 10*(4), 512-527.
- Hawley, P. H. (1999). The ontogenesis of social dominance: a strategy-based evolutionary perspective. *Developmental review, 19*, 97-132.
- Hawley, P. H. (2003a). Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted machiavellian. *Merril-Palmer Quarterly, 49*(3), 279-309.
- Hawley, P. H. (2003b). Strategies of control, aggression, and morality in preschoolers: An evolutionary perspective. *Journal of experimental child psychology, 85*, 213-235.
- Hawley, P. H. (2007). Social Dominance in childhood and adolescence: Why social competence and aggression may go hand in hand. En P. H. Hawley, T. D. Little, & P. C., Rodkin. (Eds.) *Aggression and adaptation. The bright side to bad behavior* (pp.21-30). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hawley, P.H., & Geldhof, G. J. (2012). Preschoolers' social dominance, moral cognition, and moral behavior: An evolutionary perspective. *Journal of experimental child psychology, 112*, 18-35.

- Hawley, P. H., Johnson, S. E., Mize, J. A., & McNamara, K. A. (2007). Physical attractiveness in preschoolers: Relationships with power, status, aggression and social skills. *Journal of school psychology, 45*, 499-521.
- Hawley, P. H., & Little T. D. (1999). On winning some and losing some: a social relations approach to social dominance in toddlers. *Merrill-Palmer Quarterly, 45*(2), 185-214.
- Hawley, P. H., Little, T. D., & Card, N. A. (2007). The allure of a mean friend: Relationship quality and processes of aggressive adolescents with prosocial skills. *International journal of behavioral development, 31*(2), 170-180.
- Hawley, P.H., Shorey, H. S., & Alderman, P. M. (2009). Attachment correlates of resource-control strategies: Possible origins of social dominance and interpersonal power differentials. *Journal of social and personal relationships, 26*(8), 1097-1118.
- Hawley, P. H., Stump, K. N., & Ratliff, J. M. (2010). Sidestepping the jingle fallacy: Bullying, aggression, and the importance of knowing the difference. En D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools* (pp. 101-115). New York: Rutledge.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior, 17*, 331-322.
- Herrero, N. M. L., & Pleguezuelos, S. C. S. (2008). Patrones de conducta interactiva en contexto escolar multicultural. *Psicothema, 20*(4), 945-950.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., Baptista, L. P. (1998). Metodología de investigación. Mexico, D. F., México: McGraw-Hill.
- Joffre-Velázquez, V. M., García-Maldonado, G., Saldívar-González, A. H., Martínez-Perales, G., Lin-Ochoa, D., Quintanar-Martínez, S., & Villasana-Guerra, A. (2011). Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México, 68*(3),193-202.
- Kazdín, A. E. (2001). Métodos de investigación en psicología clínica. Mexico, D.F., México: Prentice Hall.
- Krauskopf, D. (2006). Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares. Washington, D. C.: OPS.
- Leavey, L. D., Pears, K. C., & Fisher, P. A. (2002). Competence in early development. En J. B. Reid, G. R. Patterson & J. J. Snyder. (Eds.), *Antisocial behavior in children and*



- adolescents. A developmental analysis and model for intervention* (pp. 45-64). Washington: APA.
- Lebakken, J. (2008). Implementing the Wisconsin Bullying prevention curriculum in a family and consumer sciences (Tesis de maestría inédita). University of Wisconsin-Stout, Wisconsin.
- López, L. S., & Rodríguez-Arias, P. J. L. (2012). Factores de riesgo y de protección en el consumo de drogas y la conducta antisocial en adolescentes y jóvenes españoles. *International journal of psychological research*, 5(1), 25-33.
- Loredo-Abdalá, A., Perea-Martínez, A., & López-Navarrete, G. E. (2008). "Bullying": Acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes. *Acta pediátrica Mexicana*, 29(4), 210-214.
- Marín-Martínez, A., Reidl, M. L. M., & Martínez, L. M. (2013). Validación psicométrica del cuestionario "Así nos llevamos en la escuela" para evaluar el hostigamiento escolar (bullying) en primarias. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(56), 11-36.
- Martínez, T. J., Ganem, A. E., Contreras, M. M., Leal, E. K., Soto, M., & Fernández, J. (2014). Prevalencia de factores de riesgo para ser víctima de bullying en escolares de 8 a 12 años de edad en una escuela pública. *Revista chilena de terapia ocupacional*, 14(1), 81-87.
- Maughan, B., Pickles, A., Rowe, R., Costello, E. J., & Angold, A. (2000). Developmental trajectories of aggressive and non-aggressive conduct problems. *Journal of quantitative criminology*, 16(2), 199-221.
- Mejía, H. J. M. G. (2013). Relaciones sociales y violencia entre adolescentes de secundaria (Tesis doctoral). Recuperada en <http://www.die.cinvestav.mx/LinkClick.aspx?fileticket=bYIDezkceQ8%3D&tabid=231>.
- Mendoza, G. B. (2006). Las dos caras de la violencia escolar: el maltrato en la interacción profesor-alumno y entre iguales (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Mendoza, G. B. (2009). Acoso escolar (Bullying). *Ciencia y desarrollo*, 232, 37-43.
- Mendoza, G. B. (2011). Bullying entre pares y el escalamiento de agresión en la relación profesor-alumno. *Psicología Iberoamericana*, 19(1), 58-71.
- Miranda, G. D. A., Serrano, G. J. M., Morales, R. T., Montes de Oca, H. J. Z., & Reynoso, M. B. (2013). Agresión y acoso en el nivel medio superior: El acoso de la

- Universidad Autónoma del Estado de México. En F. J. Pedroza & S. J. Aguilera (Eds.), *La construcción de identidades agresoras: el acoso escolar en México* (pp.31-48). México: CONACULTA.
- Monks, C. P., & Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British journal of developmental psychology*, 24, 801-821.
- OECD. (2003). Interantional conference school safety and security, 12-14 november 2003. Draft summary and proposals for further work. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/innovation-education/centreforeffectivelearningenvironmentscele/22466445.pdf>
- OECD. (2009). *Society at a Glance 2009: OECD Social Indicators*. doi:10.1787/550750484867.
- O'Connerll, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of adolescence*, 22, 437-452.
- Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleva, E. A. & Van der Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of school psychology*, 49, 339-359.
- Olweus, D. (1974). Personality factors and aggression: With especial reference to violence within the peer group. En J. De Wit & W. Harptup (Eds.), *Determinants and origins of aggressive behavior* (pp. 535-556). Mouton: The Hague.
- Olweus, D. (1987). School-Yard Bullying-Grounds for intervention. *School safety*, 6, 4-11.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1994). Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design and effects of the Olweus bullying prevention program. *Psychology, crime & law*, 11(4), 389-402.
- Olweus, D. (2007). *Olweus bullying prevention program. Olweus bullying questionnaire. Stander School Report*. Washington: Hazelden publishing.
- Olweus, D. (2012). *Bullying prevention program*. USA: APA.
- Organización Panamericana de la Salud. (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud: Resumen. Washington, D. C: OPC.

- Ortega, R., & Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17(3), 453-458.
- Patterson, G. R. (2002). The early development of coercive family process. En J. B. Reid, G. R. Patterson & J. J. Snyder (Eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents. A developmental analysis and model for intervention (pp.25-44)*. Washington: APA.
- Patterson, G. R. (1982). A social learning approach: Coercive family process. Eugene, OR: Castalia Publishing Company.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B., & Ramsey, E. (1990). A developmental perspective on antisocial behavior. En M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children 2nd Ed* (pp. 263-271). NY: Freeman.
- Patterson, G. R., & Forgatch, M. S. (2010). Expanding the coercion model. En E. Befring, I, Frønes & M. A. Sørli (Eds.), *Young and vulnerable; new perspectives and approaches* (pp. 168-179). Oslo, Noruega: Gyldendal Akademisk.
- Patterson, G. R., Reid, J., & Dishion, T. (1992). *Antisocial Boys*. United States of America: Castalia Publishing Co.
- Patterson, G. R., Shaw, D. S., Snyder, J. J., & Yoerger, K. (2005). Changes in maternal ratings of children's overt and covert antisocial behavior. *Aggressive behavior*, 31, 473-484.
- Patterson, G. R., & Yoerger, K. (2002). A developmental model for early-and late-onset delinquency. En J. B. Reid, G. R. Patterson & J. J. Snyder. A developmental analysis and model for intervention (pp.147-172). Washington: APA.
- Pedroza, C. F. J., Aguilera, R. S. J., Cervantes, H. A. R., & Martínez, M. K. I. (2013). Estabilidad y cambio en roles de agresor y víctima de episodios de bullying. En C. F. J. Pedroza, & R. S. J. Aguilera (Eds.), *La construcción de identidades agresoras: el acoso escolar en México* (pp.49-72). México: CONACULTA.
- Pedroza, C. F. J., Cervantes, H. A. R., Aguilera, R. S. J., & Martínez, M. K. I. (Noviembre, 2012a). Modificación de las interacciones sociales de adolescentes en riesgo de conducta antisocial con sus padres. En Pedroza, C. F. J (Presidencia), *Adolescentes con y sin riesgo de conducta antisocial en interacción con pares: Resultados preliminares*. Simposio llevado a cabo en el XXII Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta. Guanajuato, Gto.
- Pedroza, C. F. J., Cervantes, H. A. R., Aguilera, R. S. J., & Martínez, M. K. I. (2012b). Interacciones sociales de adolescentes consumidores y no consumidores de

- sustancias adictivas. *Revista mexicana de análisis de la conducta*, 38(2), 126-150.
- Pepler, D. J. (2006). Bullying interventions: A binocular perspective. *Child Adolescent Psychiatry*, 15, 16-20.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Conolly, J. A., Yuile, A., McMaster, L., & Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive behavior*, 32, 376-386.
- Pepler, D. J., Jiang, D., Craig, W. M., & Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child development*, 79(2), 325-338.
- Pepler, D. J., O'Connell, P., & Craig, W. (Abril, 2001). Peer processes and bullying: Naturalistic observations on the school playground. En D. Pepler (Presidencia), *The Social context of Aggression: The Robert B. Cairns Memorial Symposium*. Simposio llevado a cabo en la conferencia de Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Minneapolis.
- Prieto, Q. M. T., Carrillo, N. J. C., & Jiménez, M. J. (2005). La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10 (27), 1027-1045.
- Reijntjes, A., Vermade, M., Goossens, F. A., Olthof, T., Van de Schoot, R., Aleva, L., & Van der Meulen, M. (2013). Developmental trajectories of bullying and social dominance in youth. *Child abuse & Neglect*, 37, 224-234.
- Riesch, S. Bush, L., Nelson, C., Ohm, B., Portz, P., Bell, B., Wightam, M. & Jenkins, P. (2000). Topics of conflict between parents and young adolescents. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 5, 27-40.
- Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying in schools. *The Canadian journal of psychiatry*, 48(9), 583-590.
- Rigby, K. (2005). The method of shared concern as an intervention technique to address bullying in schools an overview an appraisal. *Australian journal of guidance & counselling*, 15, 27-34.
- 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.
- Rincón, M. G. (2011). Bullying. Acoso escolar. México: Trillas.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (2005). Peer interactions, relationships, and groups. Handbook of Child Psychology (6th edition). En N, Eisenberg (Ed.),

*Social, emotional, and personality development* (pp.1-180).  
doi:10.1002/9780470147658

- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior*, 15, 112-120.
- Salmivalli, C. (2013). Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions? *Theory Into Practice*, 53, 286–292.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., 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.
- Samara, M., & Smith, P. K. (2008). How schools tackle bullying, and the use of whole school policies: changes over the last decade. *Educational psychology*, 28(6), 663-676.
- San Martín, J. M. B., & García-Moran, E. M. (2007). Educar como tarea política. *Mientras tanto*, 102,131-134.
- San Martín, J. M. B. (2008a). Convivencia en el aula y valores sociales. *CPR de Gijón*.
- San Martín, J. M. B. (2008b). Escuela, asesoramiento y cambio social. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 12, 1-19.
- Santoyo, V. C. (2006). Desarrollo del comportamiento social: determinación múltiple, configuración y contexto. En C. Santoyo & C. Espinosa (Eds.), *Desarrollo e interacción social: Teoría y método de investigación en contexto*. México, D.F.: UNAM.
- Santoyo, V. C. (2007). 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*. México, D.F.: Facultad de psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Santoyo, V. C., Anguera, A. M. T., Colmenares, L., & Figueroa, B. N. (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*. México, D.F: Facultad de psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Santoyo, V. C., Colmenares, L., & Losada, J. L. 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*. México, D.F.: Facultad de psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

- Santoyo, V. C., Espinosa, A. C., & Bachá, M. G. (2004). Extensión del sistema de observación conductual de las interacciones sociales: calidad, dirección, contenido contexto y resolución. *Revista mexicana de psicología*, 11, 55-68.
- Santoyo, V. C. & Mendoza, G. B. (2009). Evaluación conductual del desequilibrio de poder de los intercambios sociales asociados al acoso escolar (bullying): estabilidad y cambio. Manuscrito inédito.
- Secretaría de educación pública. (2007). Programa sectorial de educación 2007-2012. Recuperado de: [http://www.oei.es/quipu/mexico/programa\\_sectorial\\_educacion\\_mexico.pdf](http://www.oei.es/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf)
- Smith, P. (2004). Bullying: Recent developments. *Child and adolescent mental health*, 9(3), 98-103.
- Smith, P. K. (2010). Victimization in different contexts. *Merril-Palmer Quarterly*, 56(3), 441-454.
- Smith, J. D., Dishion, T. J., Shaw, D. S., Wilson, M. N., & Patterson. G. R. (2014). Coercive processes and early-onset conduct problems from age 2 to school entry. *Development and psychopathology*, 26, 917-932.
- Smith, P. K., Smith, C., Osborn, R., & Samara, M. (2008). A Content analysis of school anti-bullying policies: progress and limitations. *Educational psychology in practice*, 24, 1-12.
- Smith, J.D., Schneider, B.H., Smith, P.K. & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school anti bullying programs: a synthesis of evaluation research. *School psychology review*, 33(4), 547-560.
- Smith, P. Talamelli, L. Cowie, H. Naylor, P. & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escape victims, continuing victims and new victims of school. *British journal of educational psychology*, 74, 565-581.
- Snyder, J. (2002). Reinforcement and coercion mechanisms in the development of antisocial behavior: peers relationships. En J. B. Reid, G. R. Patterson & J. J. Snyder (Eds.), *A developmental analysis and model for intervention* (pp.101-122). Washington: APA.
- Snyder, J., & Patterson, G. R. (1995). Individual differences in social aggression: a test of a reinforcement model of socialization in the natural environment. *Behavior therapy*, 26, 371-391.

- Snyder, J., & Stoolmiller, M. (2002). Reinforcement and coercion mechanisms in the development of antisocial behavior: the family. En J. B. Reid, G. R. Patterson & J. J. Snyder (Eds.), *A developmental analysis and model for intervention* (pp. 65-100). Washington: APA.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive behavior*, 29(3), 239-268.
- Solberg, M. E., Olweus, D., & Endresen, M. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British journal of educational psychology*, 77, 441-446.
- Stump, K. N., Ratliff, J. M., Wu, Y. P., & Hawley, P. H. (2009). Theories of social competence from the top-down to the bottom-up: A case for considering foundational human needs. En L. Matson (Ed.), *Social behavior and skills in children* (pp. 23-37). New York, NY, US: Springer Science + Business Media.
- Valadez, F. I. A. (2008). *Violencia escolar: Maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara*. México, D. F., México: Colección salud materno infantil
- Van de Schoot, R., Van der Velden, F., Boom J., Brugman, D. (2010). Can at-risk Young adolescents be popular and anti-social? Sociometric status groups, anti-social behavior, gender and ethnic background. *Journal of adolescence*, 33, 583-592.
- Waller, R., Gardner, F., & Cluver, L. (2014). Shared and unique predictors of antisocial and substance use behavior among a nationally representative sample of South African youth. *Aggression and violent behavior*, 19, 629-636
- Weiss, E., Quiroz, R., & Santos del Real, A. (2005). *Expansión de la educación secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencias, calidad y equidad*. París: *Unesco: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación*.
- Yang, A., & Salmivalli, C. (2013). Different forms of bullying and victimization: bully-victims versus bullies and victims. *European journal of developmental psychology*, 10(6), 723-738.

## ANEXO 1

### GUÍA DE ENTREVISTA PARA MAPAS SOCIOCOGNITIVOS COMPUESTOS Versión adaptada para la identificación de roles en bullying (EMSCC-IRB)

#### Consideraciones especiales previas a la aplicación:

Previo a la aplicación de la entrevista con los participantes y debido a que en ocasiones las listas pueden requerir actualización, es necesario cotejar la lista de asistencia del grupo con el profesor, con la finalidad de ubicar tanto a los alumnos que pudieron abandonar la institución como los que se han integrado.

Las siguientes preguntas deben hacerse con la lista de integrantes del grupo del salón de clase al que pertenece el entrevistado, contando con una lista para el entrevistado y una más para el entrevistador (quien deberá además contar con hojas en blanco para capturar los datos).

Una vez presentadas las instrucciones, se entrega al entrevistado la lista de su grupo escolar y se inicia con las preguntas (El entrevistador encontrará en cursivas las aclaraciones específicas para la obtención de datos adicionales o específicos a lo largo de la aplicación).

Las respuestas proporcionadas por el entrevistado deberán anotarse siguiendo estrictamente las siguientes reglas:

1. Se asignará a cada uno de los subgrupos mencionados por el entrevistado una letra del abecedario (es decir se asignará la letra "A" al primer grupo mencionado, la "B" al segundo y así sucesivamente).
2. Bajo la letra que identificará al subgrupo se anotarán los números de lista de los alumnos mencionados por el participante en el orden de mención, separados con una coma.
3. Cada vez que se mencione un nuevo subgrupo se usará un nuevo renglón, diferenciando claramente un grupo de otro, así como el orden en que cada grupo e integrante fue mencionado.
4. Una vez terminada la recolección de datos de un grupo social, es necesario hacer las mismas preguntas (3 y 4 del bloque II), para el resto de los grupos sociales, hasta agotar la información.

5. En caso de aplicar la pregunta 5 del bloque II (sobre pertenencia del entrevistado a un grupo), es necesario especificarlo en el registro.
6. Los alumnos reportados como “molesta” se anotaran en el orden en que sean referidos por el entrevistado asignando dos renglones para cada alumno mencionado.
7. Los alumnos reportados como “molestados” se anotarán en el renglón justo debajo del número que se reporta como su molestadador específico (segundo renglón asignado para ese participante).

**PREGUNTAS PARA MAPAS SOCIOCONITIVOS COMPUESTOS VERSIÓN  
ADAPTADA PARA LA IDENTIFICACIÓN DE ROLES EN BULLYING (EMSCC-IRB)**

**Bloque I**

Instrucciones: *“El día de hoy te haré algunas preguntas sobre tus compañeros y compañeras, para conocer mejor a los grupos de amigos que tú has observado, y cómo es su relación. Toda la información que me proporciones será totalmente confidencial, es decir, solamente tú y el grupo de investigación conoceremos la información y está será manejada con profesionalismo y ética (no la conocerán tus compañeros, ni la escuela, ni la tendrá ninguna repercusión académica). Si tienes dudas con respecto a alguna pregunta que te haga puedes preguntarme en cualquier momento y aclararé las mismas, además puedes decirme si no deseas proporcionar alguna información en particular”.*

**Preguntas**

- a) Para empezar, me podrías decir si ¿Hay alguien que esté anotado en la lista que tienes en tus manos, pero que ya no pertenezca a tu salón?, ¿Quién? *(Anotarlo en la lista y confirmar con el resto de los entrevistados).*
- b) ¿Hay alguien que no aparezca en la lista, pero que pertenezca a tu grupo?, ¿Quién? *(Anotar en todas las listas los nombres proporcionados por el entrevistado y asignarle el número de lista inmediato disponible. Anotar también el número de entrevista en que se mencionó al nuevo integrante)*

**Bloque II**

**Instrucciones**

*“Para las siguientes preguntas te pediré que me respondas usando los números de que aparecen en la lista, en lugar de usar nombre. Por ejemplo, si quieres mencionar a (usar*

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

*un nombre de la lista) deberás decirme el número (mencionar el número de lista que corresponda), que es el que corresponde a tu compañero. ¿Es claro cómo vamos a trabajar?, ¿Tienes alguna duda?* Si la respuesta del participante es afirmativa se debe continuar con el resto del bloque II, comprobando que las instrucciones hayan sido comprendidas correctamente, repitiendo el número y nombre de los alumnos nominados en el grupo “A”, o hasta obtener cinco menciones sin error (de no ser así repetir la instrucción y aplicar un ensayo). En caso de que el participante tenga dificultad para comprender las instrucciones se puede optar por permitir el uso de nombres (el entrevistador deberá anotar el número de lista de cualquier forma).

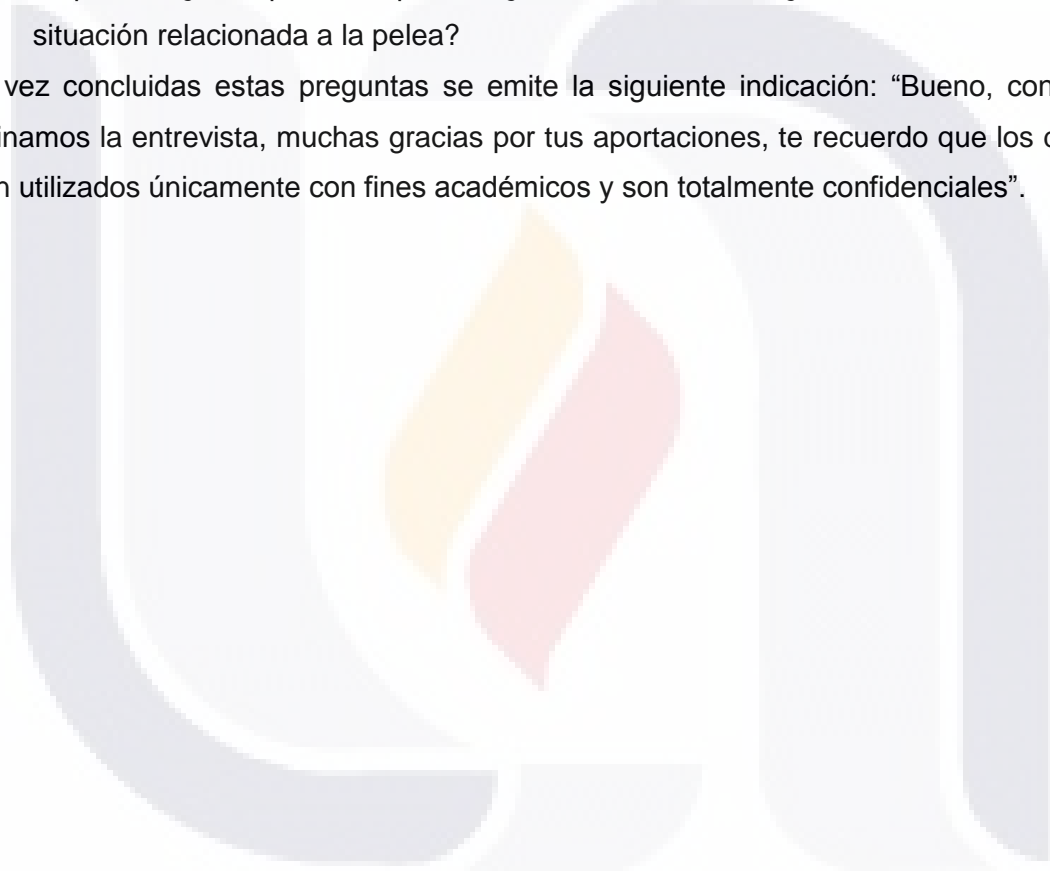
### Preguntas

1. *¿Quiénes se juntan mucho o andan juntos en tu salón? (Anotar los números de lista y confirmar la configuración con las preguntas del inciso b).*
2. *¿Hay alguien más que se junte o ande mucho con ellos?, ¿Serían todos?*
3. *¿Hay algún otro grupo?, ¿Quiénes se juntan en este grupo?*
4. *¿Hay alguien más que se junte o ande mucho en este grupo?, ¿Serían todos?*
5. *Si el participante no se ubica en un grupo una vez que declara haber terminado de referir grupos en su aula, se pregunta ¿Y tú?, ¿Hay algún grupo en el que tú te juntes?*
6. *¿Hay compañeros o compañeras que se junten solamente con una persona?, ¿Quién?, ¿Con quién se junta?, ¿Hay alguien más que sólo se junte con una persona?*
7. *¿Hay alguien de tu salón que ande solo o que no se junte con alguien?*
8. *¿Del grupo quién es tu mejor amigo?, ¿Alguien más?*
9. *¿Quién de tu salón se junta con alumnos o alumnas de otro salón, que tú hayas visto?*
10. *¿Quién de tu salón se junta con chicos o chicas que no pertenezcan a la escuela, que tú hayas visto?*
11. *¿Quiénes de tus compañeros son los que más molestan a otros compañeros?*
12. *¿A quienes molesta más (nombre del primer alumno nominado en la pregunta anterior, y así sucesivamente hasta agotar los nominados)? En el caso de obtener respuestas generales como “a todas las niñas”, pedir que especifique.*
13. *¿Hay alguien más aparte de los que mencionaste, que sea molestado mucho en tu salón?, ¿Quiénes lo molestan?*



14. ¿Cuándo estos compañeros molestan a otros, hay otros compañeros que los observan?, ¿Quiénes son? (En caso de obtener respuestas ambiguas como “pues a todos los demás” o “casi todos”, pedirle que mencione ejemplos de situaciones dónde se molesta a un compañero y alguien estuviese observando y posteriormente preguntar los nombres de estos últimos).
15. ¿Qué hacen estas personas que observan cuando alguien es molestado?
16. En las últimas dos semana ¿has tenido alguna pelea o discusión fuerte con alguien en tu salón? (en caso de que la respuesta sea sí, preguntar ¿cómo empezó?, ¿Qué pasó después?, ¿Cómo terminó? Y ¿Cómo se sintió con la situación relacionada a la pelea?

Una vez concluidas estas preguntas se emite la siguiente indicación: “Bueno, con eso terminamos la entrevista, muchas gracias por tus aportaciones, te recuerdo que los datos serán utilizados únicamente con fines académicos y son totalmente confidenciales”.



**ANEXO 2**

**Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales: SOC-IS**  
(Santoyo, Espinoza y Bachá, 1994)

<b>Categoría Conductual</b>	<b>Definición</b>
Emisión	Conducta física y/o verbal que el sujeto focal (SF) dirige a otro(s) individuos(s) o el profesor.
Emisión Aversiva	Conducta física y/o verbal aversiva que el SF dirige a otro(s) individuos(s) o el profesor. Se anota el nombre de quien(es) recibe(n) la acción hacia el SF. Por ejemplo: amenazas, insultos, intimidación, golpes, patadas, empujones.
Recepción	Conducta física y/o verbal que es realizada por otros individuos o el profesor hacia sujeto focal.
Recepción Aversiva	Conducta física y/o verbal aversiva que otro(s) individuos(s) o el profesor dirige (n) al sujeto focal.. Por ejemplo: amenazas, insultos, intimidación, golpes, patadas, empujones.
Interacción Social Coercitiva	Conducta física y/o verbal del sujeto focal dirigida hacia otro(s) individuos (s) o el maestro, llevadas a cabo de forma simultánea o sucesiva, existiendo dependencia mutua entre los participantes de la interacción. Se incluyen aquí conductas como amenazas, insultos, intimidación, golpes, patadas, empujones. Se puntúa a partir de la primera conducta del sujeto focal posterior a su propia emisión.
Interacción Social	Conducta física y/o verbal del sujeto focal y/o compañero(s) dirigidas hacia otro(s) niño(s), llevadas a cabo de forma simultánea o sucesiva, existiendo dependencia mutua entre los participantes de la interacción. Se puntúa a partir de la primera conducta del sujeto focal posterior a su propia emisión.
Actividad Académica	Conductas realizadas por el SF por instrucción expresa de su profesor(a). Implica contacto y uso de material según los criterios de ejecución de la tarea.

Otras respuestas	Son todas aquellas conductas que realiza el SF y que no están englobadas en las demás actividades.
------------------	--



**ANEXO 3**

<b>CATALOGO CONDUCTUAL SOBRE LA EFECTIVIDAD EN INTERCAMBIOS</b>	
<b>Definiciones operacionales</b>	
<b>1</b>	<b>Instrucción:</b> Pedir a un par que inicie o culmine una actividad
<b>2</b>	<b>Prescripción.-</b> Implica especificar la actividad a realizar. (pe. poner una regla).
<b>3</b>	<b>Obediencia:</b> Cambio de comportamiento dado ante una instrucción, prescripción o persuasión.
<b>4</b>	<b>Coerción:</b> Emitir una amenaza a un par (ya sea de castigo, acción, consecuencia etc.)
<b>5</b>	<b>Persuasión Focalizada:</b> Sugerir a otro que adopte una idea o conducta (con o sin éxito)
<b>6</b>	<b>Persuasión Abierta:</b> Sugerir al grupo que adopte una idea o conducta (con o sin éxito)
<b>7</b>	<b>Sometimiento:</b> Cambio de conducta dado ante la coerción
<b>8</b>	<b>Acato:</b> Cuando se ejecuta una conducta luego de haber sido objeto de sometimiento
<b>9</b>	<b>Proponer Coalición:</b> Proponer unirse a uno o más participantes para obtener un beneficio o causar un efecto a otro participante.
<b>10</b>	<b>Coalición:</b> Unirse dos o más participantes para obtener un beneficio o causar un efecto a otro participante.
<b>11</b>	<b>Posesión de medios:</b> Informar a los participantes que se tiene <b>ventaja</b> en el juego por tener propiedad de piezas o dinero.
<b>12</b>	<b>Regulación:</b> Realización de <b>ajustes</b> con el fin de <b>mantener</b> las prescripciones. Como recordar reglas establecidas previamente
<b>13</b>	<b>Administrar consecuencia positiva:</b> Aplicar consecuencias positiva a una conducta especifica de otro participante.
<b>14</b>	<b>Administrar consecuencia negativa:</b> Aplicar consecuencias negativas a una conducta especifica de otro participante. Sin la ejecución previa de coerción.

## ANEXO 4

### ARREGLO EXPERIMENTAL 1

#### Instrucciones

Aplicación de la tarea: Se citará a cada grupo de cuatro participantes (de los cuales uno pertenece al grupo focal y el resto aún cuando son de la misma aula no pertenecen a su red social) y se les entregaron a cada uno 21 piezas, asimismo, se asignó el valor de 20 puntos a cada participante, representados en fichas de juguete con valor de 1 punto cada uno.

**\*\*Se videograban hasta 40 minutos, contados a partir de que inicia la actividad.**

*Instrucciones para los participantes:* “Hola, ustedes se encuentran aquí para participar en un juego, el cual consiste en armar individualmente palabras en el tablero que se encuentra sobre la mesa frente ustedes con estas fichas marcadas con letras. Además tienen junto a su lugar 20 moneditas que valen un punto cada uno, la idea es que armen tantas palabras como les sea posible con las fichas, por lo que necesitarán intercambiar piezas con sus compañeros, pudiendo usar o no sus moneditas para ello, ustedes lo decidirán. El juego lo ganará quién logre armar el mayor número de palabras, conservando la mayor cantidad de puntos”.

*“El resto de las reglas son:*

*Uno de los jugadores debe comenzar con una palabra completa*

*Cada palabra que hagan debe tocar al menos una letra del cuerpo de palabras que ya están escritas.*

*Solo palabras en español*

*Solo palabras reales*

*Solamente pueden usar abreviaturas de la tabla periódica”*

**NOTA:** No importa que pase el aplicador **NO debe SUGERIRLES** respuestas o cursos de acción ni antes ni durante el juego.

#### NÚMERO DE FICHAS POR LETRA PARA CADA JUGADOR

PARTICIPANTE 1		PARTICIPANTE 2		PARTICIPANTE 3		PARTICIPANTE 4	
LETRA	CANT	LETRA	CANT	LETRA	CANT	LETRA	CANT
S	6	E	2	O	7	A	11
L	1	C	4	I	4	U	5
M	2	N	2	P	1	Ñ	1
N	2	V	1	E	8	I	2
E	1	LL	1	R	1	E	1
Q	1	F	2			R	1
C	2	H	2				
A	1	T	2				
T	3	L	4				
R	3	O	1				



**ANEXO 5**

Aguascalientes, Aguascalientes  
\_\_\_\_\_de 201\_

Por medio de la presente, yo \_\_\_\_\_  
expreso mi consentimiento para que mi hijo (a)  
\_\_\_\_\_ participe en la investigación  
orientada a conocer los estilos de interacción de adolescentes realizada por la  
Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Se me ha informado que las actividades que dicha investigación requiere implican la  
videograbación de actividades estructuradas, así como la realización de entrevistas y la  
participación en juegos computarizados; y que todas estas actividades se llevarán a cabo  
dentro de las instalaciones de la Telesecundaria a la que asiste mi hijo a lo largo de los  
semestres Agosto-Diciembre 2013 y Enero – Junio 2014.

Hago constar que los datos obtenidos a partir de las actividades descritas en párrafos  
anteriores podrán ser utilizados UNICAMENTE con fines académicos y de investigación  
asegurando en todo momento el anonimato de mi hijo y la confidencialidad de sus datos  
personales.

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma del padre o tutor

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma del participante

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma del Investigador

**ANEXO 6**

Parrillas de registro de observación

Sujeto focal \_\_\_\_\_

Observador \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

	0 - 5	6 - 10	11 - 15	16 - 20	21 - 25	26 - 30	31 - 35	36 - 40	41 - 45	46 - 50	51 - 55	56 - 60
0												
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												