

# **Comprendiendo la convivencia escolar en adolescentes chilenos: Una mirada desde las dinámicas del hostigamiento (bullying)<sup>1</sup>**

**Diego Palacios**

## **- Introducción**

El presente estudio pretende aportar información relevante y actualizada sobre el hostigamiento en ambientes escolares, entendiéndolo como una forma de relaciones interpersonales que se desarrolla en contextos específicos donde el rol del grupo de pares es fundamental para su comprensión.

Para comenzar es necesario hacer una breve descripción del escenario en que se inserta ésta investigación. Actualmente Chile atraviesa un momento de discusión y reflexión sobre el conjunto del sistema educativo (preescolar, escolar, técnico y universitario). Los movimientos estudiantiles de 2006 y 2011, junto con la acción de organizaciones civiles ligadas a la educación han explicitado la preocupación y el descontento de la ciudadanía, manifestándose a través de demandas sobre la equidad, calidad y financiamiento. Dentro de esta profunda discusión, la violencia escolar no ha estado ausente, siendo creciente el interés por conocerla y comprenderla. La preocupación a nivel ministerial (Ministerios del Interior y de Educación), se ha explicitado con la implementación de la Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar (ya en su tercera versión) y la reciente publicación de la Encuesta Nacional de prevención, agresión y acoso escolar (en su primera versión), además de la promulgación el año 2011 de la ley sobre Violencia Escolar, que establece definiciones, procedimientos, responsabilidades y sanciones para enfrentar situaciones de violencia escolar al interior de los establecimientos educacionales. Es importante destacar que el sistema escolar chileno consta de tres tipos de establecimientos según su administración y dependencia económica: colegios municipales (administración municipal con aportes estatales y municipales), colegios particulares subvencionados (administración privada con aportes estatales y/o privados), y colegios privados (administración y financiamiento privado). La investigación analiza la realidad de 2 colegios particulares subvencionados, categoría de establecimientos educacionales donde estudia cerca del 50% de la matrícula total de alumnos, siendo establecimientos que exhiben una elevada segregación, superior a las de los establecimientos municipales, e incluso superior a la esperable por la segregación residencial (Valenzuela, Bellei & De los Ríos, 2009).

---

<sup>1</sup> Este trabajo es financiado en parte por el Gobierno de Chile a través del programa de investigación FONDECYT N°11110037

## - Enfoque Teórico

La creciente relevancia por abordar el fenómeno de la violencia en el ámbito escolar, ha motivado que una gran cantidad de estudios latinoamericanos se hayan orientado a la descripción y cuantificación del fenómeno (Almeida, Caurcel & Lisboa, 2007), pero menos a la comprensión de los factores y procesos que hacen posible su emergencia y mantención, y es aquí donde ésta investigación busca ser un aporte a la reflexión.

Actualmente existe en el ámbito académico una discusión sobre el concepto de violencia escolar, fundamentalmente centrada en que tipo de violencia(s) comprendería y enfatizaría cada una de las distintas conceptualizaciones, provenientes desde diversas disciplinas y tradiciones teóricas como la psicología, pedagogía, sociología, antropología, etc.<sup>2</sup>. Ésta investigación considera que la violencia escolar abarca una serie de violencias al interior de la escuela, como son las relaciones de poder y control de profesores a estudiantes, además de las relaciones de violencia generada en las dinámicas de pares que persigue distintos objetivos como la búsqueda de autoafirmación, obtención de estatus social, definición del orden y jerarquía social (Berger & Lisboa, 2008), pero se enfoca específicamente en la llamada violencia entre pares (conocida con los nombres de hostigamiento, *bullying*, acoso o matonaje). El hostigamiento se define como una relación de abuso en la cual uno o más individuos intimidan, agreden y abusan de otro, existiendo un desequilibrio de poder entre ambos (Graham & Juvonen, 1998; Olweus, 1993).

Desde este punto de partida, Berger y Lisboa (2008) identificaron al menos tres niveles de modelos de análisis que debieran estar presentes en toda comprensión del hostigamiento: primero, los “modelos individuales”, en los cuales ciertas características individuales estarían asociadas al hostigamiento, estando la intervención basada en el trabajo individualizado con agresores y víctimas; segundo, los “modelos dinámicos” (grupo de pares), aquí el hostigamiento se entiende como una conducta funcional con la adaptación al contexto escolar, y es por tanto resultado del encuentro de estudiantes con diferentes posiciones de poder, donde tales desequilibrios de poder (físico y/o psicológico) motivarían la búsqueda de jerarquías entre los estudiantes, enfocándose las intervenciones en un manejo adecuado de estas tensiones, buscando identificar las dinámicas de grupos y los roles que los niños(as) juegan al interior del grupo; por último los “modelos socioculturales”, donde el *bullying* se fundamenta en la existencia de grupos con diferencias de poder y estatus, basado principalmente en antecedentes histórico-culturales (por ejemplo nivel socioeconómico, raza, género, minorías étnicas), donde las relaciones de agresión y abuso son validadas por la

---

<sup>2</sup> Para una revisión actual de este tópico sugiero revisar las Revistas Psykhe (Vol.20, N°2, 2011), y Magis (Vol.4, N°8, 2011)

supuesta supremacía de un grupo sobre otro (y por tanto son aprendidas por medio de procesos de socialización), interesando el cómo las instituciones incluyen en su gestión y currículo trabajos sobre ética, equidad, igualdad, tolerancia, respeto por la diversidad, así como la inclusión de prácticas cotidianas de trabajo en equipo y cooperación, buscando derribar prejuicios y preconceptos.

En concordancia con lo anterior, ésta investigación adopta el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), centrando la atención en comprender la complejidad de los procesos grupales que favorecen el desarrollo de relaciones interpersonales basadas en el hostigamiento, donde el modelo ecológico *“mas que un modelo conceptual y/o explicativo, constituye un ordenamiento para comprender la realidad, especialmente en procesos relacionados con el desarrollo individual. Dicho modelo no niega el aporte de la investigación y comprensión del fenómeno en dimensiones y/o niveles específicos, sino mas bien complementa dicha comprensión al integrar diferentes niveles de complejidad del entramado social...Mas aún la consideración del macrosistema supone incluir la dimensión sociocultural, la cual califica los distintos niveles que la componen”* (Berger & Lisboa, 2008, p.75). Este modelo, originario de la psicología evolutiva, permite integrar los distintos niveles de complejidad social, considerando el conflicto en la escuela dentro un marco más amplio de comprensión, en la línea de lo que sostienen Kaplan y sus colaboradores, *“el conflicto en ámbitos escolares puede ser comprendido en su singularidad aunque bajo el supuesto de que el conflicto involucra a una dimensión más profunda y compleja, la del tejido social en su totalidad”* (Kaplan et al., 2005, p.37).

Desde la perspectiva psicosocial adoptada por este estudio, se entiende que la violencia entre pares (hostigamiento) no es un fenómeno privativo de ciertos individuos, sino que se inserta en determinados contextos relacionales, institucionales y socioculturales que permiten su emergencia y mantención (Berger, Karimpour & Rodkin, 2008; Boulton, 1999; Bukowski & Sippola, 2005), y de este modo comparte la mirada con enfoques ligados a la sociología, como el de Carina Kaplan, quien señala que *“...de lo que se trataría es de superar las miradas esencialistas y sustancialistas sobre la infancia y la adolescencia, quitándoles la responsabilidad última sobre sus conductas que suelen denominarse como “antisociales”* (Kaplan, s.f., p.3).

De este modo se debe destacar el potencial adaptativo de las conductas agresivas en determinados contextos escolares, es decir la función social de la agresividad. Estudios sobre hostigamiento en entornos escolares muestran que las conductas agresivas pueden traer beneficios asociados, particularmente la obtención de reconocimiento y visibilidad social, además del establecimiento de jerarquías sociales en el espacio escolar (Card & Little, 2007; Cillessen & Mayeux, 2004; García &

Madriaza, 2005; Pellegrini & Long, 2004). Esto no significa que la agresividad conlleve reales beneficios sociales, sino más bien se refiere a la percepción subjetiva que los adolescentes pueden tener de la agresividad como un medio para alcanzar dichos logros, los cuales constituyen temas particularmente centrales durante la pre-adolescencia y adolescencia (Ojanen, Grönroos & Salmivalli, 2005). Así la agresividad entre pares es entendida como *“un proceso, resultado de la interacción entre las características de la persona (genéticas y socialmente construidas) con sus contextos (directos e indirectos), permeados por la dimensión temporal (evolutiva)”* (Berger & Lisboa, 2008, p.63).

Así, la agresión en determinados entornos, puede ser utilizada como un medio para alcanzar ciertos objetivos sociales, lo cual se vería reforzado por las actitudes y creencias respecto de las relaciones sociales y de los otros (Huesmann & Guerra, 1997), donde la función de la agresividad se relacionaría con obtener altos grados de influencia sobre sus pares y centralidad social (popularidad), pero simultáneamente con el presentar conductas y actitudes que permitan conseguir grados de aceptación y valoración (preferencia social). Los investigadores finlandeses Salmivalli, Kaukiainen y Voeten (2005), al revisar la efectividad de diversas intervenciones tendientes a prevenir la violencia, observaron que el énfasis de éstas no debería centrarse exclusivamente en las conductas, sino también en las actitudes que subyacen a dichas conductas. En efecto, la conexión entre actitudes y conductas es un tópico tradicional de la psicología social (Fazio, 1986), y la evidencia es contundente respecto del rol de las actitudes como fundamento o guía para la conducta. La perspectiva tradicional sobre las actitudes es que éstas involucran tres elementos: aspectos cognitivos (por ejemplo conocimiento y reflexión), aspectos afectivos (valoración) y aspectos conductuales (Ajzen & Fishbein, 2005).

Se debe destacar la ausencia de una mirada complementaria que permita comprender los procesos a través de los cuales se generan y mantienen actitudes y conductas opuestas a la violencia, por ejemplo las conductas prosociales, entendidas como un conjunto de acciones y actitudes voluntarias que contribuyen a la generación de reciprocidad, solidaridad y el desarrollo de la salud emocional y mental, así como la reducción de los comportamientos violentos (Roche, 2004).

De hecho, una revisión bibliográfica muestra pocos y recientes estudios que abordan ambas conductas simultáneamente (Berger & Rodkin, 2012; Chen, Chang, Liu & He, 2008; Peters, Cillessen, Riksen-Walraven & Haselager, 2010; Wentzel & Asher, 1995). En efecto, la prosocialidad constituye también una conducta eminentemente social, y por lo tanto también posee una función social en términos de la adaptación e integración del individuo al contexto social. Así el incluir esta dimensión en la

comprensión de la agresión entre pares resulta vital, pues permite observar los procesos que explican y fundamentan la función social del hostigamiento, así como identificar nuevas líneas de prevención e intervención en relación a este fenómeno.

De esta forma la agresividad y la prosocialidad constituyen conductas con una marcada función social, por lo que cualquier investigación que tenga como objetivo comprender cómo éstas conductas se generan y mantienen en el tiempo, debe necesariamente considerar los contextos ecológicos en los cuales surgen. Un reciente estudio internacional (Guerra, Williams, & Sadek, 2011) muestra que las dinámicas de hostigamiento están asociadas, en primer lugar a las actitudes de sus compañeros respecto de estas dinámicas, pero también a los procesos de identidad y conformación grupal, así como a los procesos de desarrollo asociados al interés en el sexo opuesto. En la medida que las actitudes presentes en la cultura de pares validan (o no sancionan) dinámicas de violencia, y que los estudiantes no cuentan con recursos individuales y grupales para elaborar sus procesos de desarrollo, las posibilidades de producción de dinámicas de violencia son altas. Por el contrario, actitudes inclusivas, que valoren la diversidad, y competencias sociales y emocionales en los estudiantes, favorecen la emergencia de conductas y actitudes prosociales.

Un aspecto interesante y relacionado con las actitudes, son los niveles de cohesión social grupal, entendido como el nivel satisfacción al compartir con los amigos, además de la confianza e intimidad de las relaciones interpersonales. En esta línea estudios han mostrado que además de exhibir niveles de agresión similares, los amigos pueden compartir sus objetivos de agresión (Card & Hodges, 2006), donde el grupo de pares podría promover contextos no sólo de desarrollo de conductas agresivas y de hostigamiento, sino que también la agresión hacia determinados compañeros. Se ha argumentado que el "hostigamiento conjunto" podría proporcionar un sentido de cohesión en grupos que carecen de amistades de alta calidad o de una cohesión grupal genuina. En estos grupos la función de agresión conjunta, podría cumplir la función de crear lazos entre los miembros que tienen algo en común (Garandeanu & Cillessen, 2006), donde el hostigamiento no sólo podría ser útil para obtener estatus y poder, sino que también para crear un sentido de pertenencia entre los niños que lo realizan (Roland & Idsoe, 2001).

En síntesis, las conductas sociales deben ser analizadas desde su funcionalidad tanto para los actores como para el resto del grupo. Particularmente durante los años de paso entre la infancia y la adolescencia, en que el grupo de pares cobra central relevancia y donde los procesos de configuración de identidad y jerarquización social son centrales en el desarrollo individual (Adler & Adler, 1998; Ojanen, Grönroos & Salmivalli, 2005). Dichos procesos deben ser considerados tanto en la comprensión y

abordaje de la agresividad (en términos preventivos) y de la prosocialidad (en términos promocionales) en el contexto escolar. La evidencia es contundente respecto de la relación entre dinámicas de violencia y hostigamiento, y la formación de identidad en adolescentes (Berger & Rodkin, 2009; García & Madriaza, 2005; Guerra, Williams & Sadek, 2011; Rodkin & Berger, 2008).

Por todo esto se debe enfatizar la importancia de comprender las conductas de hostigamiento como un proceso en el cual interactúan variables a nivel individual con variables a nivel del grupo de pares. En este sentido es el grupo de pares el que establece un contexto social que modula las conductas de sus miembros, en la medida que éstos últimos logran y refuerzan su afiliación a dicho grupo a través de la expresión del perfil socio-conductual definido por la creencia grupal (Berger, 2008; Jonkman, Trautwein & Lüdtke, 2009). De lo anterior se desprende la pregunta que guía esta investigación, la cual busca comprender la manera en que los contextos grupales, explicitados en actitudes (sobre la agresividad y prosocialidad) y cohesión grupal, moderan la asociación entre estatus social y hostigamiento. La relevancia de esto radica en ampliar la concepción del hostigamiento comprendiéndolo como una forma de convivencia, desarrollada en contextos específicos, superando con esto paradigmas centrados exclusivamente en el individuo y permitiendo abordar el hostigamiento desde una perspectiva ecológica que promueva el desarrollo de espacios escolares que fomenten la construcción de ciudadanía, siendo importante levantar información respecto de la realidad de los países latinoamericanos, contrastándolo con la evidencia y modelos surgidos en contextos norteamericanos y europeos (Berger & Lisboa, 2008).

## - **Hipótesis**

### Hipótesis 1

- a) La preferencia social (aceptación y valoración) estará asociada negativamente con el hostigamiento
- b) La popularidad (visibilidad y prominencia social) estará asociada positivamente con el hostigamiento

### Hipótesis 2

- a) Las actitudes grupales favorables sobre la agresividad estarán asociadas positivamente con el hostigamiento
- b) Las actitudes grupales favorables sobre la prosocialidad estarán asociadas negativamente con el hostigamiento

### Hipótesis 3

Las actitudes grupales favorables sobre la agresividad fortalecerán la relación entre popularidad y hostigamiento

### Hipótesis 4

Las actitudes grupales favorables sobre la agresividad en conjunto con una alta cohesión grupal fortalecerán la relación entre popularidad y hostigamiento

### **- Problemas a resolver durante la Investigación**

A lo largo de la investigación surgieron distintos problemas, agrupado en dos áreas, la primera consistió en problemas que integraban aspectos teóricos y metodológicos, mientras que la segunda refirió a dificultades éticas.

Sobre los problemas teórico-metodológicos, el primero refirió a la conformación del grupo de pares, ya que en la realidad los niños pueden pertenecer simultáneamente a más de un grupo de amigos dentro de su curso, pero debido a restricciones metodológicas cada niño fue asignado solo a un grupo de pertenencia. Para la construcción del grupo de pares, se utilizó el programa de redes sociales Social Cognitive Mapping (SCM), estableciéndose en base a prueba previa en 4 las co-nominaciones mínimas entre 2 estudiantes para ser considerados dentro del mismo grupo de pertenencia. Esto es, por ejemplo, que además que 2 estudiantes hayan reportado pertenecer simultáneamente a un mismo grupo, deben dos estudiantes adicionales de su curso ratificar esa membresía conjunta. El criterio de 4 co-nominaciones se estableció en base a un prueba con 3 cursos (de un total de 18 cursos), en los que se observó que a partir de 4 co-nominaciones existía un patrón de estabilidad de los grupos construidos por el programa, considerándose además que el aumentar la cantidad de co-nominaciones mínimas (esto es haciendo mas exigente el criterio de asignación) aumentaban los alumnos aislados y los sin pertenencia definida a algún grupo (por lo que no serían considerados en el análisis estadístico posterior). Además se entendió un grupo a aquellas asociaciones de tres o más participantes, excluyendo con esto relaciones diádicas.

El segundo problema fue como concebir las actitudes del grupo de pares, lo cual es una discusión vigente en las ciencias sociales (Berger & Rodkin, 2012; Espelage, Holt & Henkel, 2003). Una alternativa es entenderlas como un agregado de valoraciones ante distintos fenómenos (en este caso la agresividad y la prosocialidad), esto es cercano a la idea de la existencia de un consenso al interior del grupo sobre lo aceptado y lo rechazado ante diversas situaciones. Otra opción es considerar que ciertos individuos, por ejemplo los mas visibles, populares y/o admirados, dada su posición central en términos de estatus al interior del grupo puedan establecer y

“liderar” un patrón de actitudes determinado, lo cual a nivel metodológico significaría calcular un promedio del grupo a partir de la centralidad al interior de cada grupo. Se optó por la primera alternativa siguiendo a estudios anteriores (Berger, 2008; Kindermann, 1996), la cual permite la utilización de técnicas de regresión jerárquica (Berger & Rodkin, 2012; Ellis & Zarbatany, 2007)

Sobre las dificultades éticas, la primera fueron los resguardos frente al carácter sensible del fenómeno del hostigamiento y victimización, y en menor medida de las nominaciones de estatus social. El procedimiento consistió en solicitar el consentimiento informado activo de padres y/o apoderados en la recolección de datos, explicitándose que la participación era voluntaria, pudiendo los apoderados retirar a su pupilo/a del estudio en cualquier momento sin que esto implique ninguna consecuencia para él o ella. Así mismo, se pidió el asentimiento de los estudiantes, asegurándose la confidencialidad de sus respuestas, y señalándose la posibilidad de abandonar el proyecto cuando así lo estimarán. Además, se explicitó la posibilidad de contactarse con el investigador o con el comité de Ética de la institución patrocinante en cualquier momento durante la investigación (Todas las normas éticas siguieron los estándares de los comités de ética tanto de la Universidad como de la Institución Científica vinculada al proyecto). Relacionado con lo anterior, es que los apoderados en su mayoría no comprendieron adecuadamente el comunicado que explicaba y solicitaba la participación de sus pupilos en el estudio, por lo cual se decidió asistir a las reuniones de apoderados de cada curso, con el fin de resolver y aclarar las dudas provocadas por el envío del documento.

#### **- Muestra, Instrumentos y Tipo de Análisis**

La muestra fue de 651 estudiantes (330 hombres y 321 mujeres) de 4to a 6to grado (aproximadamente entre 9 y 12 años), pertenecientes a 2 establecimientos particulares subvencionados (colegios privados con aportes fiscales) de la Región Metropolitana de Santiago (Chile), ambos de carácter mixto. Según la clasificación socioeconómica de la prueba SIMCE<sup>3</sup>, uno de los establecimientos es de nivel medio mientras que el otro de nivel medio bajo.

Los instrumentos abarcaron el Hostigamiento escolar, Estatus Social, Actitudes ante la agresividad y prosocialidad, Cohesión Social y Redes Sociales. Para el análisis de los datos se utilizó la técnica de Regresión Lineal Jerárquica (Raudenbush & Bryk, 1992),

---

<sup>3</sup> El SIMCE es el Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile. Su propósito principal es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del Currículum Nacional, y relacionando estos desempeños con el contexto escolar y social en que aprenden. El índice socioeconómico de los establecimientos se calcula en base a las variables de años de escolaridad y nivel de ingresos de los apoderados, junto con la proporción de estudiantes en condición de vulnerabilidad ([www.simce.cl](http://www.simce.cl)).



la cual permite incorporar información de distintos niveles de una organización jerárquica (por ejemplo la escuela), en los cuales los datos se encuentran “anidados” en niveles superiores de la jerarquía (individuos en sus grupos de pares, en este caso). Así, las variables independientes en los niveles superiores de la jerarquía son consideradas en un modelo de regresión como predictores tanto directamente en la variable dependiente, como del efecto de las variables en los niveles inferiores sobre la variable dependiente. Así, el análisis acoge la naturaleza anidada de los datos y permite no perder grados de libertad (situación que sucede al ocupar métodos tradicionales de regresión múltiple). Dicho modelo ya ha sido utilizado en investigaciones en este tema presentando una gran pertinencia (Berger, 2008; Ellis & Zarbatany, 2007; Espelage, Holt & Henkel, 2003).

#### - **Resultados y Discusión**

Los resultados por género muestran marcadas diferencias (estadísticamente significativas) en hostigamiento, donde los hombres exhiben mayores indicadores de este tipo de conductas. Estos resultados concuerdan con estudios internacionales (Blaya, Debarbieux & Rubi, 2003; Smith, Pepler & Rigby, 2004), donde el hostigamiento directo (violencia física o verbal visible) sería mayor en niños mientras que el hostigamiento indirecto (violencia simbólica, por ejemplo rumores) sería mayor en niñas. Otro aspecto vinculado, fue la conformación de los grupos de pares, ya que existe un marcado patrón de género en estos cursos sobre la conformación del grupo de pertenencia, existiendo muy pocos casos de grupos conformados con proporciones similares de hombres y mujeres, o viceversa, lo cual es coherente con lo señalado por distintos autores, en cuanto a que el género es un factor preponderante en la formación de los grupos de pares (Adler & Adler, 1998; Kindlon & Thompson, 2000). Asociado a los dos resultados anteriores, se encontró una tendencia de que grupos integrados por hombres y con alta cohesión grupal presentaron altos niveles de hostigamiento, lo cual plantea una interesante línea futura de estudio, ya que como señala Enrique Chaux *“Casi la totalidad de los estudios realizados internacionalmente sobre la agresión e intimidación entre niñas tiene dinámicas muy distintas a aquellas entre niños (...) a pesar de esto no sabemos que tanto de lo que hemos aprendido sobre intimidación en colegios mixtos es válido para comprender intimidación en colegios masculinos o femeninos...”* (2002, p.7).

En cuanto a la hipótesis 1, los resultados obtenidos vienen a corroborarla, ya que los indicadores de estatus social (popularidad y preferencia social) están asociados al hostigamiento. En términos específicos, la popularidad de un estudiante estaría

asociada positivamente con conductas de hostigamiento, mientras que la preferencia social se relacionaría negativamente con conductas de hostigamiento.

Por otra parte los resultados mostraron ser concordantes con las hipótesis (hipótesis 2) referidas a la influencia del grupo de pares en las conductas de hostigamiento de sus miembros. Particularmente se observa que existe una asociación positiva entre las actitudes grupales favorables sobre la agresividad y la presencia de conductas individuales de hostigamiento, es decir que en grupos que se valida actitudinalmente la agresividad existen mayores probabilidades de que sus integrantes desarrollen conductas de hostigamiento. Lo contrario ocurre con las actitudes grupales sobre la prosocialidad, ya que en grupos que valora la prosocialidad, existen menores probabilidades de que sus integrantes desarrollen conductas de bullying.

En esta línea Duffy y Nesdale (2009) encontraron que los niños que pertenecían a un mismo grupo de pares mostraban niveles similares de hostigamiento, siendo consistente con lo encontrado con una serie de estudios (Espelage, Holt & Henkel, 2003; Salmivalli et al., 1997, 1998), además de mostrar que los niños pertenecientes a grupos con mayor aceptación de la intimidación eran más propensos a estar involucrados en acciones de bullying, que aquellos alumnos que pertenecen a grupos con menor valoración grupal del hostigamiento (Duffy & Nesdale, 2009).

Con respecto a la hipótesis 3 y 4, referida a interacciones entre variables grupales y la relación entre popularidad y hostigamiento, no se observan efectos significativos. La primera explicación posible es producto de la dificultad en la construcción e identificación de grupos de pares, ya que un niño sólo puede ser asignado a un grupo de pares por razones metodológicas, y por otra parte, existen grupos que contienen muchos miembros, por lo que el efecto de influencia de las actitudes y de la cohesión grupal en éstos podría reducirse. La segunda posibilidad sería pensar de que tanto como existen grupos cohesionados y que valoren la agresividad, podrían existir grupos cohesionados y que aprecien la prosocialidad o que no aprecien las actitudes agresivas, con lo cual el efecto del grupo en conductas individuales de hostigamiento sería anulado.

#### **- Limitaciones del estudio**

En primer lugar, considerando el dinamismo de los procesos sociales y en especial de las relaciones interpersonales (Cairns et al., 1989), parece fundamental desarrollar estudios longitudinales que permitan el seguimiento de patrones relacionales con el paso del tiempo. Por ejemplo ¿Las conductas de hostigamiento se mantienen estables en el tiempo, o varían dependiendo de cambios en indicadores de estatus y jerarquía

social? ¿Cuáles son los correlatos en el desarrollo de conductas de hostigamiento y prosocialidad al modificarse la pertenencia a grupos de amigos, al interior del curso?.

Otro desafío importante es la necesidad de integrar metodologías cualitativas y cuantitativas en la comprensión de estos procesos. Si bien estudios cuantitativos como este permiten identificar perfiles y asociaciones entre determinadas características, las metodologías cualitativas se hacen necesarias para conocer los sentidos y subjetividades de los propios adolescentes respecto de sus pares y las relaciones que establecen con ellos (Potocnjak, Berger & Tomicic, 2011), donde la comprensión integral de fenómenos como la agresión y sus implicancias requiere metodologías mixtas y complejas (Berger & Lisboa, 2008; Chaux, 2011).

Otra limitación proviene de sólo contar con autoreportes para identificar los niveles de hostigamiento, no disponiendo de las apreciaciones de sus compañeros y profesores. Una forma de complementar esta limitación fue observando la correlación del hostigamiento con nominaciones de sus compañeros con respecto a una serie de enunciados referido a sus compañeros(as) como por ejemplo el o ella: “se mete en problemas”, “participa de peleas” y “se ríe de la gente”. Esto permitió, observando las altas correlaciones existentes entre el autoreporte de hostigamiento y las nominaciones de compañeros, que el instrumento de hostigamiento es coherente y consistente con lo enunciado por los compañeros(as) de clase.

Por último, un desafío metodológico se presentó respecto de la naturaleza de los datos obtenidos a través de las nominaciones de pares, los cuales tiende a no tener una distribución normal, dada la menor cantidad de alumnos que reciben altas nominaciones en el hostigamiento. Con el objetivo de normalizar esta variable se siguió el modelo utilizado en estudios previos de la materia (Cillessen & Mayeux, 2004; Rodkin & Berger, 2008), aún cuando se requieren desarrollar dispositivos metodológicos que permitan superar esta dificultad.

## - Conclusiones

Debemos destacar que los vínculos establecidos por los niños durante su adolescencia se relacionan con la construcción de una identidad integrada y positiva (Collins & Laursen, 2004), al constituirse como espacios de seguridad, contención afectiva y despliegue de intereses y motivaciones personales (Bukowski & Sippola, 2005; Salmivalli & Peets, 2009). Este tipo de espacios se asocian con la experiencia de bienestar y sienta las bases para un desarrollo positivo, brindando la posibilidad de que el espacio escolar se constituya como un espacio de construcción de ciudadanía. Adazko y Kornblitt (2008) señalan la importancia de contar con climas sociales favorables, pues en ellos se propicia el diálogo y se abren canales de comunicación, lo

que no solo minimiza situaciones de violencia, sino que también establece un escenario para el desarrollo de herramientas democráticas como la participación, respeto, justicia y convivencia entre otros.

En síntesis, este estudio contribuye a la creciente investigación sobre relaciones entre pares en contextos latinoamericanos y, en particular a la comprensión del hostigamiento como conducta funcional al interior de dinámicas grupales, donde las actitudes cumplen un destacado rol. En cuanto a las actitudes grupales es relevante señalar que la prosocialidad debe ser entendida como una característica destacada y valorada en la adolescencia y moderar la consideración de la agresividad como tal y, al mismo tiempo, avanzar en la comprensión de las maneras en que las relaciones interpersonales hacen parte de la experiencia cotidiana de niños y jóvenes.

Otro aspecto a destacar en base a lo revisado, es la importancia del grupo de pares, ya que es a este nivel donde las conductas constituyen medios para alcanzar metas sociales, las cuales durante la adolescencia temprana son la adquisición de una posición social y el establecimiento de relaciones íntimas con otros. Así, el grupo actuaría como un polo de atracción estableciendo aquellas conductas que son deseables, validadas, y pertinentes para alcanzar dichas metas (Ojanen, Grönroos & Salmivalli, 2005). En esta línea Potocnjak, Berger y Tomicic señalan *“Los preadolescentes explican que rara vez la violencia se da solo entre dos individuos y, cuando esto ocurre, normalmente es un asunto que no pasa a mayores y no genera mayor daño. La mayoría de las veces la presión del grupo es determinante en la decisión de involucrarse en la violencia por la necesidad de ‘tener grupo’, que permite contar con un espacio identitario y protector”* (2011, p.49).

De esta forma las actitudes grupales serían fundamentales para conocer los patrones sociales validados y rechazados, en donde las conductas individuales se insertarían y buscarían adaptarse. Por esto la importancia de no sólo analizar las actitudes sobre la agresividad sino también las actitudes prosociales que pueden fomentar la promoción de valores democráticos (cooperación, generosidad, solidaridad, etc.) en el contexto escolar. En esta línea las intervenciones deben enfocarse en promover que *“los estudiantes no valoren la agresión de sus compañeros, sino que en cambio, promuevan la popularidad de quienes actúen de manera prosocial, podrían ser efectivas porque llegan directamente a aquello que mas buscan muchos niños, niñas y adolescentes: el reconocimiento de sus pares”* (Chaux, 2011, p.80).

En este sentido la violencia nos mostraría una petición de visibilización y reconocimiento, como destaca Kaplan (2011, p.101) *“Observamos que la violencia opera como una señal para ser mirado, identificado, visibilizado o en la misma dirección, como búsqueda del reconocimiento y respeto de los otros, en particular por*

*partes de los pares, como modo de autoafirmación*". Tal consecuencia nos lleva a mirar el rol de la escuela en observar, comprender y tratar la(s) violencia(s) que acontecen en su interior, pero que no son reducibles a dinámicas generadas exclusivamente en esta, donde *"si bien la escuela no puede considerarse aislada de procesos sociales de mayor alcance, la conflictividad-y en último término la violencia-en las escuelas adquiere no obstante características específicas a las que las lógicas institucionales les dan formas igualmente específicas"* (Noel, 2008, p.101). Por esto la necesidad de comprender los escenarios de su(s) expresión(es) y de no caer en una visión criminalizante y estigmatizada de la infancia y adolescencia (Kaplan, 2011).

Es aquí donde los reglamentos de convivencia escolar pueden jugar un papel fundamental a la hora de concebir el espacio y marco definitorio de distintos fenómenos como la violencia, o la discusión y construcción de ciudadanía, de ahí la importancia de su adecuación a los distintos contextos escolares. Litichever y colaboradores indican que *"En algunos casos, los reglamentos que contienen pautas tradicionales están descontextualizados de la realidad que enfrenta la escuela, mientras que en otros la institución parece conservar una estructura para las cuales este tipo de reglamentos preserva su utilidad pero dificulta enfrentar otras realidades. Los reglamentos permiten analizar las representaciones vigentes acerca de los jóvenes que asisten a las escuelas. La lectura de los mismos permite afirmar que los órdenes normativos previstos instalan diversas desigualdades, en tanto un perfil de jóvenes aparece como peligrosos y posibles delincuentes-vinculando pobreza y violencia-, otros como ingenuos en sus transgresiones y algunos como falsificadores o corruptos, generalmente los que concurren a escuelas de sectores de clase media y media alta."* (2008, p.208).

Para finalizar esta exposición quisiera terminar con una cita de Carina Kaplan, que refleja y sintetiza el sentido de la violencia en el contexto escolar:

*"Lo que parece estar en juego al operar la violencia es la búsqueda del respeto por parte de los adolescentes y jóvenes. Ni más ni menos que el respeto...o un grito desesperado y esperanzado por mostrar que están ahí..."* (Kaplan, 2011, p.101).

## Bibliografía

- Adazko, D. & Kornblit, A. (2008). Clima social escolar y violencia entre alumnos. En D. Miguez (coordinador), *Violencia en la Escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Adler, P.A., & Adler, P. (1998). *Peer power. Preadolescent culture and identity*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B. Johnson & M. Zanna (Eds.), *Handbook of attitudes* (pp. 174-221). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Almeida, A., Lisboa, C. & Caurcel, M. (2007). ¿Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Revista Interamericana de Psicología*, 41, 107-118.
- Bellei, C., Valenzuela, J. & De los Ríos, D. (2009). Evolución de la segregación socioeconómica y su relación con el financiamiento compartido. In Selección de Investigaciones Primer Concurso FONIDE: Evidencias para Políticas Públicas en Educación, MINEDUC y FONIDE.
- Berger, C. (2008). ¿Es la agresividad adaptativa? Evidencias de su función social en adolescentes chilenos. En C. Berger & C. Lisboa (Eds.), *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (139-160). Santiago: Editorial Universitaria.
- Berger, C. & Lisboa, C. (2008). Hacia una comprensión ecológica de la agresividad entre pares en el microsistema escolar. En C. Berger & C. Lisboa (Eds.), *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (59-83). Santiago: Editorial Universitaria.
- Berger, C., Karimpour, R., & Rodkin, P. (2008). Bullies and victims at school: Perspectives and strategies for primary prevention. In T. Miller (Ed.). *School violence and primary prevention* (pp. 287-314). New York: Springer-Verlag.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Berger, C. & Rodkin, P. (2012). Group Influences on Individual Aggression and Prosociality: Early Adolescents Who Change Peer Affiliations. *Social Development*, 21(2), 396-413.
- Blaya, C., Debarbieux, É. & Rubi, S. (2003). Gender and Violence in Schools: Are Girls Victims or Aggressors?, Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001467/146752e.pdf>
- Boulton, M. (1999). Concurrent and longitudinal relations between children's playground behavior and social preference, victimization, and bullying. *Child Development*, 70, 944-954.
- Cairns, R., Perrin, J. & Cairns, B. (1985). Social Structure and Social Cognition in Early Adolescence: Affiliative Patterns. *The Journal of Early Adolescence*, 5, 339-355.
- Bukowski, W. & Sippola, L. (2005). Friendships and development: Putting the most human relationship in its place. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 109, 91-99.
- Card, N., & Hodges, E. (2006). Shared targets of aggression by early adolescent friends. *Developmental Psychology*, 42, 1327-1338.
- Card, N., & Little, T. (2007). Differential relations of instrumental and reactive aggression with maladjustment: Does adaptivity depend on function?. In P. Hawley, T. Little & P. Rodkin (Eds), *Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior* (pp. 107-134). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- Card, N., & Hodges, E. (2006). Shared targets of aggression by early adolescent friends. *Developmental Psychology, 42*, 1327–1338.
- Chaux, E. (2011). Múltiples Perspectivas Sobre un Problema Complejo: Comentarios Sobre Cinco Investigaciones en Violencia Escolar. *Psykhé, 20* (2), 79-86.
- Chen, X., Chang, L., Liu, H., & He, Y. (2008). Effects of the peer group on the development of social functioning and academic achievement: A longitudinal study in Chinese children. *Child Development, 79*, 235-251.
- Cillessen, A., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development, 75*, 147-163.
- Collins, A. & Laursen, B. (2004). Changing relationships, changing youth: Interpersonal contexts of adolescent development. *Journal of Early Adolescence, 24*, 55-62.
- Duffy, A. & Nesdale, D. (2009). Peer Groups, Social Identity, and Children's Bullying Behavior. *Social Development, 18* (1), 121 -139.
- Ellis, W. & Zabatany, L. (2007). Peer group status as a moderator of group influence on children's deviant, aggressive, and prosocial behavior. *Child Development, 78*, 1240-1254.
- Espelage, D., Holt, M., & Henkel, R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development, 74*, 205-220.
- Fazio, R. (1986). How do attitudes guide behavior? In R. Sorrentino & T. Higgins (Eds.), *Handbook of Motivation and cognition* (pp. 204-242). New York: Guilford.
- Garandeau, C. & Cillessen, A. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior, 11*, 612-625.
- García, M. & Madriaza, P. (2005). Sentido y sinsentido de la violencia escolar: Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos. *Psykhé, 14*, 165-180.
- Graham, S., Bellmore, A. & Juvonen, J. (2003). Peer victimization in Middle school: When self- and peer views diverge. *Journal of Applied School Psychology, 19*, 117-138.
- Graham, S. & Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: An attributional analysis. *Developmental Psychology, 34*, 587-599.
- Guerra, N., Williams, K. & Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: A mixed method study. *Child Development, 82*, 295-310.
- Huesmann, R. & Guerra, N. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 408-419.
- Jonkman, K., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2009). Social dominance in adolescence: The moderating role of the classroom context and behavioral heterogeneity. *Child Development, 80*, 338-355.
- Kaplan, C. (s.f.). Ser alumno, hoy. Disponible en:  
<http://www.foropaulofreire.org.ar/archivos/kaplan.pdf>
- Kaplan, C. (2011). Jóvenes en turbulencia: miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta educativa, 35*, 95-103.
- Kaplan, C., Spiegel, A., Durán, M., Januszewsky, S. & Pipito, L. (2005). Los sentidos de las violencias en la escuela: un debate necesario previo a la definición de políticas y acciones. En *Violencia, medios y miedos. Colección: Ensayos y Experiencias – Tomo 58*. Buenos Aires : Ediciones Novedades Educativas.

- Kindermann, T.(1996). Strategies for the study of individual development within naturally existing peer groups. *Social Development*, 5, 158-173.
- Kindlon, D. & Thompson, M. (2000). *Raising Cain: Protecting the Emotional Life of Boys*. New York: Ballantine Books.
- Litichever, L., Machado, L., Nuñez, P., Roldan, S. & Stagno, L.(2008). Nuevas y viejas regulaciones: un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela media. *Última Década*, 28, 93-121.
- Noel, G. (2008). Versiones de la violencia. Las representaciones nativas de la violencia y su reconstrucción analítica en las escuelas de barrios populares urbanos. *Propuesta educativa*, 17, n°30, 101-108.
- Ojanen, T., Grönroos, M., & Salmivalli, C. (2005). An interpersonal circumplex model of children's social goals: Links with peer-reported behavior and sociometric status. *Developmental Psychology*, 41, 699-710.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Pellegrini, A. & Long, J. (2004). Part of the solution and part of the problem: the role of peers in bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools*, pp. 107-117. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Peters, E., Cillessen, A.H.N., Riksen-Walraven, J. & Haselager, H. (2010). Best friends' preference and popularity: Associations with aggression and prosocial behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 34, 398-405.
- Potocnjak, M., Berger, C. & Tomicic, T. (2011). Una aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos: Perspectiva adolescente de factores intervinientes. *Psykhé*, 20 (2), 39-52.
- Raudenbush, S. & Bryk, A. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Roche, R. (2004). *Inteligencia prosocial*. Col. Materiales. Servei de publicacions. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rodkin, P. & Berger, C. (2008). Who bullies whom? Social status asymmetries by victim gender. *International Journal of Behavioral Development*, 32, 473-485.
- Roland, E. & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behaviour*, 27, 446-462.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., Lagerspetz, K. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: a two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24, 205-218.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A. & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 465-487.
- Salmivalli, C. & Peets, K. (2009). Pre-adolescents' peer-relational schemas and social goals across relational contexts. *Social Development*, 18, 817-832.
- Smith, P., Pepler, D. and Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be ?*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, K. & Guerra, N. (2011). Perceptions of Collective Efficacy and Bullying Perpetration in Schools. *Social Problems*, 58 (1), 126-143.
- Wentzel, K. & Asher, S. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763.