

DIFERENCIAS EN ESTATUS SOCIAL ENTRE ROLES EN 'BULLYING': UN ANÁLISIS SOCIOMÉTRICO

Differences in Social Status according to Role in Bullying: A Socio-Metric Analysis

FUENSANTA CEREZO RAMÍREZ
Universidad de Murcia

DOI: 10.13042/Bordon.2014.66202

Fecha de recepción: 22-6-13 • Fecha de aceptación: 15-7-13

Autor de contacto / Corresponding Author: Fuensanta Cerezo Ramírez. Email: fcerezo@um.es

INTRODUCCIÓN. Numerosos estudios señalan que tanto en agresores como en víctimas del *bullying* se aprecian situaciones de exclusión y rechazo y que esta realidad está dificultando su intervención. El objetivo de este estudio es conocer cómo están situados los protagonistas del *bullying* en la trama de relaciones interpersonales del grupo, comprobando la relación entre estatus social percibido por los compañeros del aula y rol asociado al *bullying*. **MÉTODO.** En una muestra de 1.478 escolares de ESO (47,8% chicos y 48,4% chicas) de entre 11 y 18 años (Media= 14.48; dt= 1.43), se administró el test *Bull-S* para la asignación de los sujetos a los diferentes roles en *bullying* (agresor, víctima, víctima-agresor y otro) y conocer el estatus social (popular, rechazado, aislado o promedio) de cada individuo dentro del grupo. Los datos se sometieron a análisis de contingencias con la prueba Chi-cuadrado para conocer si existían diferencias entre los subgrupos. **RESULTADOS.** Se apreciaron 145 agresores, 129 víctimas y 13 víctimas-agresores, siendo 19,4 el porcentaje de implicados. Encontramos diferencias significativas entre implicados y no implicados en *bullying* en cuanto al estatus, siendo los otros los mejor situados. Comparando los niveles de popularidad y el rol en *bullying*, encontramos que: el estatus “popular” resultó más frecuente entre los otros seguido de los agresores; el estatus “rechazado” resultó más frecuente entre las víctimas-agresoras, seguidos de las víctimas; el estatus “aislado” es más frecuente entre los otros, seguidos de víctimas y agresores. **DISCUSIÓN.** Los escolares implicados en la dinámica *bullying* presentan una posición social más negativa que los no implicados, destacando las víctimas frente a los agresores que obtienen cierta relevancia social. Por tanto, la estructura socio-afectiva contribuye a mantener el *bullying* y su análisis debería orientar las actuaciones preventivas para la mejora de la convivencia escolar.

Palabras clave: *Bullying, Violencia entre escolares, Red de iguales, Estatus social, Sociometría.*

Introducción

La escuela, como grupo social, organiza las acciones de los individuos, establece normas de comportamiento y propicia las relaciones interpersonales, de tal forma que todo individuo pasa de ser un sujeto aislado a ser un miembro del grupo de referencia, acomodándose a las exigencias del grupo mediante un proceso de socialización. Desde los estudios de Getzels y Thelen (1980) se considera a la escuela, y por ende al aula, como un sistema social que aúna dos dimensiones: una normativa que asigna roles, persigue metas, etc., y otra de tipo personal, donde se tiene en consideración la personalidad de los individuos y sus necesidades. Así pues, las conductas en los grupos se organizan en torno a normas, principios y estilos de socialización que con carácter general rigen para todos sus miembros, pero a su vez, cada grupo genera sus propias características, marcadas, entre otros factores, por la calidad y frecuencia de las interacciones alumnado-profesorado y por las relaciones entre los iguales. Como consecuencia, cada individuo desarrolla el conjunto de habilidades y competencias que le facilitarán el desarrollo de la conducta social. Hasta tal punto son importantes las relaciones entre iguales que, como señalan García-Bacete, Sureda y Monjas (2010), contribuyen al conocimiento y validación del yo, promueven el desarrollo de las competencias sociales, tales como el manejo de conflictos, y contribuyen a la transición del apego emocional con los padres al desarrollo de la autonomía personal.

Los procesos de interacción en el aula vienen marcados especialmente por la popularidad de sus miembros. Así, según las elecciones o los rechazos que los demás hagan de un compañero, siguiendo la clasificación de Coie, Dodge y Kupersmith (1990), podemos distinguir diversos tipos sociométricos o niveles de estatus dentro del aula: el popular o líder, aquel que es querido por muchos de sus compañeros; el rechazado o impopular, aquel que es rechazado por muchos de sus compañeros; el ignorado o

aislado, el que nadie o casi nadie elige, están olvidados y pasan desapercibidos. Otro tipo lo constituyen aquellos que no destacan ni por ser populares ni rechazados, se encuentran en la zona intermedia, son los llamados promedio; por último, se encuentran aquellos que reciben bastantes elecciones y a la vez bastantes rechazos, son los sujetos controvertidos.

Según el estatus sociométrico, las consecuencias son bien dispares, la popularidad tiene efectos muy positivos para el sujeto, mientras que su carencia fomenta sentimientos negativos (Gifford-Smith y Brownell, 2003). La conducta que los individuos adaptados mantienen con sus compañeros se caracteriza por un alto nivel de participación y por una mayor frecuencia con que se dirigen a ellos amistosamente (Díaz-Aguado y Martínez, 2013). Los rechazados, por el contrario, mantienen contactos agresivos con una frecuencia muy superior, manifiestan expresiones de desacuerdo y demandas de atención sobre sí mismos y carecen de refuerzos positivos hacia los demás (Monjas, 2007), o bien tratan de reforzar su autoestima a través de actividades compensatorias, fanfarronean y mienten, o por el contrario, incrementan los sentimientos de incapacidad e inferioridad (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009a). Los aislados, los ignorados por sus compañeros, tienden a afianzar su conducta inhibida. Por último, los controvertidos presentan problemas de adaptación al grupo y a la vez encuentran soporte en unos cuantos amigos (García-Bacete *et al.*, 2010). Algunos estudios señalan el rechazo de los iguales como factor determinante en las dificultades académicas, el fracaso y el abandono escolar (Buhs, 2005; Inglés *et al.*, 2009), por lo que precisa de mayor atención (Díaz-Aguado, 2006).

Ahondando en la perspectiva personal y social, los sujetos rechazados cuentan con una serie de *desventajas* que les sitúan, con frecuencia, en una espiral de difícil salida (Coie *et al.*, 1990; Moreno *et al.*, 2009b). Siguiendo a García-Bacete *et al.*, (2010), los alumnos rechazados presentan

un escaso nivel de actividad social, tienen menor autoestima, disfrutan menos con las actividades de clase y se muestran insatisfechos con las relaciones con sus profesores y compañeros, lo que fomenta que los compañeros se formen una representación negativa de él o ella. Esto les lleva a generar sentimientos de soledad, resentimiento, ansiedad, depresión, indefensión y un constante fracaso en sus intentos por participar (Moreno *et al.*, 2009b). La consecuencia de este proceso es, con frecuencia, el desarrollo de conductas de evitación y aislamiento o de agresión. En esta línea, algunos estudios señalan al rechazo no solo como una de las causas de la victimización escolar (Buhs, 2005; Monks *et al.*, 2009) sino también de la violencia escolar (Cerezo y Ato, 2010; Del Barrio *et al.*, 2008; Moreno *et al.*, 2009b).

Uno de los problemas que atañen al conjunto de las escuelas es la violencia entre iguales o fenómeno *bullying* (Olweus, 1993), donde algunos escolares ejercen una violencia injustificada y persistente sobre otros compañeros que no pueden defenderse, por abuso de poder (Ortega, 2004, 2008). Los factores de riesgo del *bullying*, desde una perspectiva ecológica, incluyen elementos personales y ambientales (Postigo, González, Montoya y Ordóñez, 2013) y señalan al contexto familiar (Moreno *et al.*, 2009a) y al escolar (Benítez y Justicia, 2006; Espelage, Holt y Henkel, 2003) como principales soportes de esta dinámica. Los estudios que relacionan el clima escolar con el *bullying* señalan que el proceso que se desarrolla en el grupo de iguales tiene un peso aún mayor que los elementos individuales (Salmivalli, 2010), de ahí la importancia de las relaciones entre los escolares.

Las habilidades para hacer y mantener amigos favorecen la formación de redes sociales, donde cada individuo ocupa un lugar o estatus sociométrico. Desde una perspectiva general, entendemos por estatus sociométrico el nivel de aceptación o agrado o desagradado que recibe cada miembro de un grupo de alumnos

(Gifford-Smith y Brownell, 2003). Los estudios apuntan que, por lo general, aquellos que están implicados en la dinámica *bullying* tienen un estatus social más bajo que los no implicados (Cerezo, 2006; Del Barrio, *et al.*, 2008; Monks *et al.*, 2009). Los estudios señalan que los agresores disfrutan de un estatus social más alto que las víctimas (Eisenbraun, 2007; Van der School, Van der Velden, Boomb y Brugman, 2010). Otros estudios señalan que los victimizados presentan serias dificultades en sus relaciones interpersonales (Cerezo y Ato, 2010; Salmivalli, 2010). Además se aprecian diferencias por sexo, siendo por lo general, las chicas quienes alcanzan una mayor reputación social (Muñoz, Jiménez y Moreno, 2008; Van der Schoot, Van der Velden, Boomp y Brugman, 2010). Como dato destacable, el conjunto de estudios señala la importancia del grupo de iguales en la formación y mantenimiento de conductas agresivas, así pues, para la prevención del *bullying* será necesario diseñar programas que consoliden climas sociales que fomenten la mejora de las actitudes y los estilos de relación entre los adolescentes (Díaz-Aguado, 2005; Medina y Cacheiro, 2010). Para ello, es necesario conocer las redes de relaciones interpersonales dentro del grupo, siendo el análisis de los estatus y los roles asociados al *bullying* su punto de partida.

El objetivo principal de este estudio es conocer cómo están situados los protagonistas del *bullying* en la trama de relaciones interpersonales del grupo y comprobar la relación entre el estatus social percibido por los compañeros del aula y el rol asociado al *bullying* a través del análisis sociométrico de los grupos. Este objetivo se concreta en los siguientes: a) conocer si existen diferencias significativas en el estatus social de los alumnos según los roles de *bullying*, entre los escolares de educación secundaria de la Región de Murcia; b) precisar si los agresores reciben apoyos del grupo y c) si los agresores ostentan una mejor posición social que las víctimas. Estos objetivos sustentan las siguientes hipótesis: a) el análisis sociométrico

de los grupos-aula informará del mejor estatus social de los agresores del *bullying* frente a las víctimas, y b) los chicos estarán peor situados que las chicas.

Método

Muestra

La muestra se compone de 1478 escolares de ESO (47,8% chicos y 48,4% chicas) de entre 11 y 18 años (Media= 14.48 dt= 1.43), siendo una muestra representativa de los escolares de secundaria de la Región de Murcia.

Procedimiento

Se solicitó a los centros y a las familias el consentimiento para su participación. Se siguieron los protocolos de voluntariedad, confidencialidad y permiso paterno. Las pruebas se administraron en las aulas de los centros escolares en horario de tutoría con la presencia del profesor o profesora, tutor o tutora.

Instrumento

Dos son los procedimientos más empleados para evaluar el estatus social de los alumnos: la nominación entre iguales o *peer nomination* o la *peer rating*. La primera está basada en la idea de que la aceptación y el rechazo no son los opuestos de un continuo, sino que se trata de experiencias diferentes. Para evaluar estas dimensiones se pregunta a los alumnos que indiquen con quién de sus compañeros le gusta estar (nominaciones positivas) y con quiénes no (nominaciones negativas), generalmente se establece un número máximo de nominaciones. La aceptación se define como el número de nominaciones positivas recibidas, mientras que el rechazo se refiere al número de nominaciones negativas. Ese procedimiento permite clasificar a los sujetos en los diferentes estatus. La otra

forma de evaluación es a través de escalas de valoración o *peer rating*. En ellas se pide al alumno que valore a cada uno de sus compañeros señalando el grado de aceptación o de rechazo. La puntuación media recibida es el indicador del nivel social dentro del grupo (García-Bacete y González, 2010; Gifford-Smith y Brownell, 2003). Para nuestro estudio emplearemos la primera opción por considerar que refleja de manera más precisa los distintos niveles socio-métricos.

En este trabajo hemos utilizado el test *Bull-S* (Cerezo, 2012). Este cuestionario, basado en la fórmula *peer nomination*, evalúa el *bullying* en los grupos de escolares desde una perspectiva socioafectiva. A través de 15 ítems indaga sobre las valoraciones que cada sujeto hace respecto a las relaciones con sus iguales. Se estructura en cuatro dimensiones: 1) posición sociométrica con forma de respuesta nominativa con un máximo de tres nominaciones. Se plantea desde una doble perspectiva: posición recibida, valorada mediante dos ítems. Ejemplo de pregunta: “¿a quién elegirías como compañero de grupo?”. Y, posición sociométrica percibida como expectativa de ser elegido o rechazado, valorada mediante dos ítems. Ejemplo de pregunta: “¿quiénes crees que te elegirían a ti?”; 2) dinámica agresión y victimización, se presentan seis ítems con forma de nominación directa. Ejemplo de pregunta: “¿quiénes suelen empezar las peleas?”. Esta dimensión facilita la adscripción de sujetos a los diferentes roles, así consideramos destacados aquellos sujetos que obtienen, al menos, el 25% de las nominaciones como agresor, como víctima o como víctima-agresor (cuando destacan en ambos simultáneamente), todos aquellos que no destacan en ninguna de las anteriores conforman el grupo otros. También indaga sobre características socioafectivas y relacionales de cada escolar según la valoración de los compañeros y de uno mismo. Ejemplo de pregunta “¿quiénes son los más fuertes de la clase?”; 3) variables situacionales: frecuencia, lugares y forma de las agresiones. Con dos ítems de elección múltiple ordenada sobre cuatro posibilidades. Ejemplo de pregunta:

“¿dónde suelen ocurrir las agresiones?” y un ítem con forma de repuesta selectiva: “¿con qué frecuencia ocurren las agresiones?”. La cuarta dimensión indaga sobre la valoración afectiva de las situaciones con dos ítems de respuesta escalada en cuatro puntos, pregunta sobre la gravedad atribuida y la seguridad percibida en el centro. Ejemplo de pregunta: “¿te encuentras seguro en el centro escolar?” La prueba presenta una validez global medida por el alfa de Cronbach de .73, siendo de .82 para los ítems relacionados con conductas de agresión y de .83 para conductas de victimización.

Para este estudio utilizamos los datos relativos a la adscripción de los sujetos a los diferentes roles en *bullying*: agresor, víctima, víctima-agresor y otro (Olweus, 1993) y relativos a las variables aceptación y rechazo para la obtención de los estatus sociométricos. También se analizan los datos relativos a expectativas de ser elegido y expectativa de ser rechazado y los de la variable exclusión.

Análisis de datos

Se realizaron diferentes pasos previos a los análisis. En primer lugar se procedió a conformar la adscripción de los sujetos a los diferentes roles de *bullying*: agresor, víctima; víctima-agresor (v-agresor) y otros, como ha quedado expuesto en el apartado anterior.

A continuación se procedió a adscribir a cada sujeto al estatus social correspondiente. Para la clasificación, se valoraron las puntuaciones alcanzadas en las variables: 1 (elegido) y 2 (rechazado). Para que pudiera ser comparable la puntuación de cada sujeto de un grupo con la de otros grupos, se transformaron las puntuaciones que recibe cada alumno (Sp) en puntuaciones ponderadas (Pe), otorgando tres puntos a la primera elección, dos puntos a la segunda y un punto a la tercera.

Siguiendo las indicaciones de Coie *et al.* (1990), se tuvo en cuenta la combinación de las dimensiones Impacto Social (ISI, Social Impact Score) y Preferencia Social (SPS, Social Preference Score). Siendo que el ISI es el resultado de sumar el número de nominaciones positivas y de negativas (suma de las puntuaciones ponderadas de la variable 1 a las obtenidas en la variable 2), y el SPS la diferencia entre las nominaciones negativas y las positivas (restando a las puntuaciones ponderadas de la variable 1 las obtenidas en la variable 2). Para facilitar el cálculo de los límites de significación, adoptamos la clasificación de Bronfenbrenner (1976) ya que el número de elecciones permitidas es fijo (3) y el tamaño del grupo oscila entre 15 y 35 sujetos. Esta fórmula sitúa el límite inferior en 3 y el superior en 15.

Aplicando los baremos, como se recogen en la tabla 1, los estatus corresponden a los siguientes valores:

TABLA 1. Baremos para la posición sociométrica y valor del estatus

Puntuación Elegido	Puntuación Rechazado	Estatus	Valor estatus
>=15	<=14	Popular	1
Entre 4 y 14	<14	Promedio	2
<=3	<=3	Aislado	3
<=15	>=14	Rechazado	4
>014	>=14	Controvertido	5
Otras	Otras	Promedio	2

1. *Popular o preferido*. Aquellos que alcanzan una puntuación Pe de 15 o más en la variable 1, y menos de 14 en la variable 2.
2. *Promedio*. El que alcanza Pe entre 4 y 14 en la variable 1, y menos de 14 en la 2.
3. *Aislado o ignorado*. Los que alcanzan Pe de 3 o menos de 3 en ambas variables.
4. *Rechazado*. Los que alcanzan Pe de 15 o más en la variable 2, y menos de 14 en la 1.
5. *Controvertido*. El que alcanza en Pe 14 o más en las variables 1 y 2 simultáneamente.

Aquellos que no se encontraron en ninguna de las categorías citadas fueron adscritos al estatus promedio.

En este estudio también se analizaron los valores sobre expectativa de ser elegido (variable 3) y expectativa de ser rechazado (variable 4). Para la interpretación de la expectativa de ser elegido, fueron comparadas las puntuaciones obtenidas en la variable 3 (en puntuaciones directas) con las obtenidas en la variable 1 (en puntuaciones ponderadas). Esta comparación dio lugar a las siguientes categorías:

1. *Alta expectativa de ser elegido por sus compañeros*. Cuando los valores de la variable 3 sea igual a 3 y a la vez, igual o más de 3 en la variable 1.
2. *Moderada expectativa de ser elegido*. Cuando los valores de la variable 3 y los de la variable 1 sean superiores a 1.
3. *Baja expectativa de ser elegido*. Cuando considere que no lo va a elegir nadie (valor inferior a 2 en la variable 3), o cuando nadie lo haya elegido (valor inferior a 2 en la variable 1).

Sobre el nivel de expectativa de rechazo, se comparan los datos de la variable 4 (en puntuaciones directas) con los obtenidos en la 2 (puntuaciones ponderadas). Los resultados permiten obtener las siguientes categorías:

1. *Alta expectativa de rechazo*. Cuando el valor de la variable 4 sea igual a 3 y a la vez, igual o más de 3 en la variable 2.
2. *Moderada expectativa de rechazo*. Cuando el valor de la variable 4 y los de la variable 2 sean superiores a 1.
3. *Baja expectativa de rechazo*. Cuando el valor de la variable 4 sea inferior a 2 e inferior a 2 en la variable 2.

Para conocer la relación entre rol en *bullying* (subgrupos) y estatus, dado que se trata de variables discontinuas, se aplicó un análisis de contingencias con la prueba Chi-cuadrado y la prueba de Kruskal-Wallis de muestras independientes, lo que proporcionó una primera aproximación para determinar si estas diferencias no se deben al azar. Para ahondar en el conocimiento de estas diferencias se procedió al análisis t-test para conocer las puntuaciones medias y al análisis de varianza ANOVA con *post hoc* de Bonferroni para determinar la dirección de las mismas, con las puntuaciones obtenidas en las variables de aceptación, rechazo y exclusión, expectativa de ser elegido, expectativa de ser rechazado y exclusión agrupadas según rol en *bullying*, También se analizaron las diferencias con las variables: sexo, edad y procedencia.

Resultados

Incidencia del bullying

En nuestro estudio encontramos 145 agresores, 129 víctimas y 13 víctimas-agresores (v-agresores), resultando un nivel de implicación global de 19,4%. En la tabla 2 se exponen los datos sobre edad, sexo y procedencia por rol en *bullying* con Chi-cuadrado. Se puede apreciar que la mayoría de los implicados en cualquiera de los subtipos, son varones ($p < .0001$) y que son de procedencia española ($p < .03$) La prueba *post hoc* de Bonferroni confirma la dirección de estas diferencias. No encontramos diferencias por edad.

Estatus sociométrico y bullying

La prueba de Kruskal-Wallis de muestras independientes indicó que puede rechazarse la hipótesis de nulidad ($p < .000$), por lo que procedimos a realizar los siguientes análisis. La distribución indica que la mayoría de los escolares se encuentran en el estatus promedio (67,7%), seguido del estatus asilado (22,7%), los rechazados representan el 7,8% y los populares el 1,8%. La tabla 3 muestra los resultados del análisis de contingencias entre rol en *bullying* y estatus sociométrico. Encontramos que la mayoría de los sujetos se encuentran en el estatus promedio, por encima del 50% en todos los casos, excepto los v-agresores en el que están representados el

30,8% de casos. En cuanto al estatus aislado, el 25% de los otros se encuentran en esta posición, el 12,4% de los agresores y el 14,7% víctimas y solamente una víctima-agresor (7,7%). En el estatus rechazado, encontramos que la mayoría de los sujetos de esta posición están implicados en *bullying*, siendo: 22,8% de los agresores, el 26,4% de las víctimas y el 61,5% de los v-agresores. En cuanto al estatus popular, la mayoría son otros, encontramos tres agresores (2,1%) y ningún sujeto víctima o víctima-agresor. No hemos encontrado sujetos en el estatus controvertido.

La prueba Chi-cuadrado confirmó que la distribución no se debe al azar Chi-cuadrado (9) = 199,87; ($p < .000$).

TABLA 2. Distribución de la muestra por edad, sexo, procedencia, y contingencia con rol en *bullying*

Variable		Frecuencia	Porcentaje	X2 (GL) p. asociada
Sexo	Hombre	706	47,8%	104,1(6) $p < .000$
	Mujer	715	51,6%	
Edad	11-13	382	25,8%	26,4(21) $p > .05$
	14-15	728	49,2%	
	16-18	368	25,0%	
Procedencia	Español	1236	83,6%	10,5(3) $p < .03$
	Extranjero	242	16,4%	
<i>Bullying</i>	Otro	1191	80,6%	
	Agresor	145	9,8%	
	Víctima	129	8,7%	
	V-Agresor	13	0,9%	

TABLA 3. Distribución de la muestra por rol en estatus y rol en bullying

Rol en bullying	Estatus				Total
	Popular	Promedio	Aislado	Rechazado	
Otro (80,6%)	23 88,5%	830 82,9%	298 88,7%	40 34,8%	1190
Agresor (9,8%)	3 11,5%	91 9,1%	18 5,4%	33 28,7%	145
Víctima (8,7%)	0 -	76 7,6%	19 5,7%	34 29,6%	129
V-Agresor (,9%)	0 -	4 0,4%	1 0,3%	8 7,0%	13
Total	26 1,8%	1001 67,7%	336 22,7%	115 7,8%	1478 100%

Relación entre reputación social y rol en bullying

Para conocer con mayor precisión a qué se deben las diferencias detectadas en el punto anterior, procedimos a realizar un análisis de varianza entre las medias de las puntuaciones

obtenidas en las variables continuas relacionadas con el estatus. La tabla 4 recoge los resultados de los ANOVA efectuados con prueba *post hoc* de Bonferroni comparando los grupos dos a dos. Los valores de las medias se obtuvieron mediante la prueba t-test.

TABLA 4. Diferencias en reputación social según rol en bullying.

Variable	Medias	Diferencia de medias	F(gl)	P
Elegido	0= 5,02	0/1= .389	13,085(3)	ns
	1= 4,63	0/2= 2,032 ***		.001
	2= 2,98	0/3 = 2,786 **		.009
	3= 2,23	1/2 = 1,643***		.000
		1/3 = 2,397*		.049
		2/3 = ,754	ns	
Rechazado	0= 3,09	0/1 = -5,791***	125,370(3)	.000
	1= 8,88	0/2 = -7,064***		.000
	2= 10,16	0/3 = -15,370***		.000
	3= 18,46	1/2 = -1,272		ns
		1/3= -9,579***		.000
		2/3 = -8,306 **	.008	

TABLA 4. Diferencias en reputación social según rol en bullying (cont.)

Variable	Medias	Diferencia de Medias	F(gl)	P
Expectativa elegido	0= 4,80	0/1 = ,623*	5,802(8)	.033
	1= 4,17	0/2 = ,896**		.003
	2= 2,54	0/3 = 2,257**		.015
	3= 2,54	1/2 = ,273		ns
		1/3= 1,634		ns
		2/3 = 1,361	ns	
Expectativa rechazo	0= 3,87	0/1 = -3,291***	49,024(3)	.000
	1= 7,16	0/2 = -3,381***		.000
	2= 7,25	0/3 = -7,056***		.000
	3= 10,92	1/2 = -,089		ns
		1/3 = -3,764 **		.028
		2/3 = -3,675	.053	
Exclusión	0= 4,78	0/1 = -12,795***	321,369(3)	.000
	1= 17,58	0/2 = -20,882***		.000
	2= 25,67	0/3 = -52,831***		.000
	3= 57,62	1/2 = -8,087**		.012
		1/3 = -40,036***		.000
		2/3 = -31,949***	.000	

(0= Otro; 1= Agresor; 2= Víctima; 3= Víctima-Agresor)

Nota: ns = no significativa; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

De entre todos los datos de estos análisis destacan los siguientes:

- La variable *elegido* no presenta diferencias cuando se comparan otros y agresores, pero sí cuando se comparan con las víctimas ($p < .000$) siendo más elegidos los otros. También encontramos diferencias cuando se comparan agresores con víctimas ($p < .000$), siendo favorable a los agresores. Por último, las diferencias entre víctimas y v-agresores no son significativas. Por tanto las víctimas son los menos elegidos del grupo.
- La variable *rechazo* presenta diferencias significativas cuando se comparan a otros con cualquiera de los sujetos implicados en *bullying*, siendo los menos rechazados. Las comparaciones entre implicados en *bullying* apuntan que, los agresores no se diferencian de las víctimas y son menos rechazados que las v-agresoras ($p < .000$). También encontramos diferencias entre víctimas y v-agresores, siendo los v-agresores los más rechazados.
- La variable *exclusión*, apunta que los otros son los que puntúan más bajo y por tanto son mejor percibidos y están mejor situados en la red social que cualquiera de los demás subgrupos ($p < .001$). Cuando se comparan a los implicados entre sí, los agresores son menos excluidos, tanto al compararlos con víctimas como con v-agresoras ($p < .000$). Del mismo modo, las víctimas son menos excluidas que las v-agresoras ($p < .000$).
- La variable *expectativa de ser elegido* entre los otros alcanza puntuaciones medias más altas que entre cualquiera de los subgrupos de implicados en *bullying*.

- La variable *expectativa de ser rechazado entre los otros* presenta puntuaciones medias bajas frente a puntuaciones altas entre los implicados en *bullying* y resulta significativamente más baja al compararlos con cualquiera de los demás subgrupos ($p < .000$); entre agresores y víctimas no se aprecian diferencias, pero sí cuando se comparan agresores con v-agresores ($p < .03$) y para víctimas con v-agresores. Siendo en ambos casos mayor en los v-agresores.

Discusión y conclusiones

El nivel de incidencia del *bullying* encontrado en esta muestra es semejante al encontrado en otros estudios (Cerezo, 2009; Garaigordobil y Oñederra, 2008), además se apunta que la mayoría de los implicados, tanto agresores como víctimas, son varones, confirmando así que los varones presentan más conductas relacionadas con la agresividad y el retraimiento (Muñoz, Jiménez y Moreno, 2008; Pérez y Gázquez, 2010). Sin embargo no hemos encontrado diferencias por edad como señalan otros estudios (Garaigordobil y Oñederra, 2008), lo que podría deberse a que el fenómeno está generalizado en estas edades y se ha consolidado de manera estable. Otro dato a destacar es que la mayoría de los implicados, en cualquiera de sus roles, son de procedencia española, lo que cuestiona algunos estudios que señalan que, entre las víctimas, es más frecuente encontrar a sujetos de procedencia extranjera (Sánchez y Cerezo, 2011; Van der Schoot *et al.*, 2010).

El análisis del estatus en el grupo de iguales confirma que la mayoría de los sujetos son promedio y solo unos pocos son populares (García-Bacete y González, 2010) y que aquellos que están implicados en *bullying* presentan, por lo general, una posición social más negativa que los no implicados (Del Barrio *et al.*, 2008; Díaz-Aguado y Martínez, 2013). Es destacable que ningún sujeto se encuentre en el estatus

controvertido, probablemente sea debido a que en el momento de la realización de la prueba ya estaban claramente definidos los estatus.

El estudio aporta nuevas interpretaciones del estatus social de los implicados en *bullying*. Así, en cuanto al estatus de los agresores, el estudio muestra que, algunos agresores son populares, lo que rebate la tesis de otros estudios, pues no todos reciben exclusión y aislamiento (Díaz-Aguado y Martínez, 2013), sino que algunos reciben apoyo social en el grupo de iguales. Esta situación de “ventaja social” de los agresores, puede estar favoreciendo no solo la continuidad en sus conductas de agresión, sino el que otros compañeros se sumen a estas conductas de intimidación (Pérez y Gázquez, 2010; Van der Schoot *et al.*, 2010), así como afianzar la posición de domino sobre los víctimas (Ortega, 2008). Además, también encontramos agresores rechazados, lo que está en línea con otros estudios (García-Bacete *et al.*, 2010; Justicia *et al.*, 2006). Esta dualidad sugiere que los agresores pertenecen a dos estatus diferentes: de una parte, algunos son populares y por otra, algunos son rechazados. Otra condición bipolar en los agresores se refiere a las expectativas sociales, por un lado, la expectativa de ser elegido presenta un valor medio, y alto la de ser rechazado, lo que puede interpretarse como desajustes en la percepción de la reputación social o bien la coincidencia con un estatus popular o rechazado entre los agresores.

El estatus social de las víctimas, es claramente de aisladas o rechazadas (Del Barrio *et al.*, 2008), lo que se puede traducir en una situación de riesgo e indefensión ante las amenazas del grupo (García-Bacete *et al.*, 2010; Monks *et al.*, 2009). Además sus expectativas de ser elegido son bajas y las de ser rechazado altas, lo que viene a hacer evidente su situación de rechazo. Esta situación se acentúa con la alta exclusión y viene a confirmar la situación de sumisión frente a su agresor (Ortega, 2008). Aspecto que debería tenerse en cuenta cuando se presentan programas de intervención para la mejora de la convivencia

(Díaz-Aguado, 2005). En cuanto al grupo de víctimas-agresores, estas son claramente rechazadas, incluso más que las víctimas, lo que afianza su condición bivalente como agresor y como víctima, sus expectativas de ser elegido son muy bajas y muy altas las de ser rechazado, lo que les sitúa en clara desventaja social.

Este estudio viene a confirmar la hipótesis planteada, ya que los agresores frente al resto de implicados están mejor situados en la trama de relaciones socioafectivas. En las variables relacionadas con el estatus, alcanzan mayores puntuaciones y son menos excluidos (Van de Schoot, Van der Velden, Boomb y Brugman, 2010). Por otra parte, aquellos implicados en *bullying* con connotaciones de víctima (v-agresoras y víctimas), son los que se encuentran en peor posición social dentro del grupo, siendo los que participan de ambos roles (agresor y víctima) los peor situados. Esto señala que la violencia unida a la victimización es la que ostenta la peor consideración social. Por tanto, aquellos que son victimizados, de alguna manera, reciben el rechazo del conjunto de su grupo de iguales y resultará muy improbable cambiar de estatus sin una intervención directa y consciente. El estudio también confirma que no solo entre los agresores, sino también entre las víctimas existe un predominio de chicos.

Este estudio viene a confirmar que el *bullying* es un fenómeno social más que individual, y

que la víctima y el agresor no son los únicos implicados (Postigo, González, Montoya y Ordóñez, 2013). Así pues, como conclusión final, este estudio apunta que la estructura socioafectiva del grupo otorga mayor consideración a los agresores que a las víctimas lo que contribuye a mantener el *bullying*. Como consecuencia, el análisis sociométrico de los grupos de escolares se hace imprescindible antes de acometer cualquier tipo de actuación encaminada a la mejora de la convivencia escolar.

Como limitaciones del estudio, cabe señalar que los datos se han recogido con una técnica de *peer nomination* lo que puede presentar cierto sesgo por deseabilidad social o bien por temor a señalar a quienes agreden, por lo que sería conveniente contar con otras fuentes de información. En investigaciones futuras, derivadas de este trabajo, nos llevarían a realizar análisis intragrupo y ampliarlos con características conductuales y de personalidad, así como de rendimiento académico, que contribuirían a formar una imagen más ajustada de la conducta social de los sujetos implicados y no implicados en *bullying*. Así como ampliar las variables de estudio con datos sobre la percepción del profesorado y de las familias. En estudios futuros sería conveniente acometer un seguimiento que permita conocer no solo la estabilidad del estatus, sino la eficacia de los programas de intervención.

Referencias bibliográficas

- Benítez, J. L., y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4 (2), 81-93.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The Experimental Ecology of Education. *Educational Researcher*, 5, 5-15.
- Buhs, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43, 407-424.
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en *bullying*. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 27-34.
- Cerezo, F. (2009). *Bullying*: Análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (3), 383-395.

- Cerezo, F. (2012). *Bull-S. Test de Evaluación Sociométrica de la Violencia entre Iguales. Versión 2.2*. Madrid: Grupo Albor-Cohs.
- Cerezo, F., y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26 (1), 137-144.
- Coie, J., Dodge, K., y Kupersmith, J. (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher y J. D. Coie (eds.), *Peer rejection in childhood (17-59)*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrios, A., y De Dios, M. J. (2008). Bullying and social exclusion in Spanish secondary schools: National trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8 (3), 657-677.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17 (4), 549-558.
- Díaz-Aguado, M. J. y Martínez, R. (2013). Peer bullying and disruption-coercion escalations in student-teacher relationship. *Psicothema*, 25 (2), 206-213. DOI: 10.7334/psicothema2012.312
- Eisenbraun, K. D. (2007). Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 459-469. DOI: 10.1016/j.avb.2006.09.008
- Espelage, D., Holt, M., y Henkel, R. (2003). Examination of Peer-Group Contextual Effects on Aggression during Early Adolescence. *Child Development*, 74 (1), 205-220.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. A. (2008). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Información Psicológica*, 94, 14-35.
- Getzels, J. W., y Thelen, H. A. (1972). A conceptual framework for study of classroom group as social system. En A. Morrison y McIntyre (eds.), *The social psychology of teaching*. Londres: Pequin Books Ltd.
- García-Bacete, F. J., y González, J. (2010). *Evaluación de la competencia social entre iguales. SOCIOMET*. Madrid: TEA.
- García-Bacete, F. J., Sureda, I., y Monjas, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26 (1), 123-136.
- Gifford-Smith, M. E., y Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284. DOI: 10.1016/S0022-4405(03)00048-7
- Ingles, C. J., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C., y Huéscar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 25 (1), 93-101.
- Medina, A., y Cacheiro, M.L. (2010). La prevención de la violencia: La implicación de la comunidad educativa para evitar situaciones de acoso escolar. *Bordón*, 62 (1), 93-107.
- Monks, C. P., Smith, P. K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. L., y Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of the theory. *Aggression and Violent Behavior*, 14, 146-156. DOI:10.1016/j.avb.2009.01.004
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009a). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (1), 123-136
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009b). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21(4), 537-542.
- Muñoz, M. V., Jiménez, I., y Moreno, M. C. (2008). Reputación conductual y género en la adolescencia. *Anales de Psicología*, 24 (2), 334-340.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.

- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 55-67.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (4), 515-528. DOI: 10.1174/021037008786140922
- Pérez, M. C., y Gázquez, J. J. (2010). Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10 (3), 427-437.
- Postigo, S., González, R., Montoya, I., y Ordoñez, A. (2013). Theoretical proposal in bullying research: a review. *Anales de Psicología*, 29 (2), 413-425. DOI:10.6018/analesps.29.2.148251
- Sánchez, C., y Cerezo, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en *bullying*. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *REOP*, 22 (2), 137-149.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120. DOI: 10.1016/j.avb.2009.08.007
- Van Der Schoot, R., Van Der Velden, F., Boomb, J., y Brugman, D. (2010). Can at-risk young adolescents be popular and anti-social? Sociometric status groups, anti-social behaviour, gender and ethnic background. *Journal of Adolescence*, 33, 583-592.

Abstract

Differences in Social Status according to Role in Bullying: A Socio-Metric Analysis

INTRODUCTION. Many studies point out that exclusion and rejection are situations experienced by both bullies and their victims, a reality which makes intervention difficult. The object of this study is to learn how the main bullying actors are positioned in the interpersonal relationship network, by comparing the relationship between social status as perceived by school peers and the corresponding associated role in bullying. **METHOD.** In a sample of 1478 ESO pupils aged between 11 and 18 (Mean = 14.48; dt = 1.43) from the Region of Murcia (47.8% boys and 48.4% girls), the Bull-S questionnaire was administered in order to identify pupils in terms of the different bullying roles (aggressor, victim, victim-aggressor, and other) and of their social status (popular, rejected, neglected, average and controversial) within classroom peer groups. Data was analyzed by contingency tables with Chi-square proof to observe if there were differences among bullying subgroups. **RESULTS.** The analysis identified 145 aggressors, 129 victims and 13 victim-aggressors, with a 19.4% involvement. Differences in social status were found between those who were involved in bullying and those who were not, the latter being better positioned. When comparing the popularity levels and the associated role in bullying, we found that the "Popular" status was more likely to apply to the others, followed by the aggressors; the "Rejected" status was more likely to apply to victim-aggressors and then for victims. The "Neglected" status is most frequently found among the others, followed by victims and aggressors. **DISCUSSION.** All those pupils involved in bullying have a more negative social position than those who are not involved. Victims are worse placed than aggressors, who achieve a certain degree of social relevance. Therefore, it would appear that the socio-affective structure helps perpetuate bullying and its study should orient the preventive actions aimed at improving school life.

Keywords: *Bullying, Peer Violence, Peer network, Social status, Sociometry.*

Résumé

Les différences de statut social entre les rôles de bullying. Une analyse sociométrique

INTRODUCTION. De nombreuses recherches nous montrent de quelle façon même entre les harceleurs (agresseurs) comme entre les harcelés (victimes de bullying), on peut trouver des situations d'exclusion et de rejet, et c'est cette réalité qui produit la difficulté d'une intervention. L'objectif de cette recherche est de savoir dans quelle situation réelle se trouvent les protagonistes du bullying dans la trame des relations interpersonnelles en vérifiant la relation entre le statut social perçu par les copains de salle de classe et le rôle associé au bullying. **MÉTHODE.** Dans un échantillon de 1478 étudiants de secondaire (47,8% garçons, 48,4% filles) d'un âge entre 11 et 18 ans (Moyenne=14,48 ; Sd=1,43) on a utilisé le test Bull-S pour l'assignation des individus aux différents rôles du bullying (agresseur, victime, victime-agresseur et autre) et ainsi savoir le statut social (populaire, rejeté, isolé ou moyenne) de chaque individu dans le groupe de salle de classe. Les données ont été soumises à l'analyse de contingences avec l'épreuve Chi-square pour constater s'il y avait des différences entre les sous-groupes. **RÉSULTATS.** On a trouvé 145 agresseurs, 159 victimes et 13 victimes-agresseurs ; le pourcentage d'impliqués a été de 19,4%. Ces résultats ont montré des différences importantes entre les individus impliqués dans le bullying par rapport à leur statut : ceux qui sont appelés "les autres" sont dans la meilleure situation. Quand on fait la comparaison entre niveaux de popularité et rôle dans la situation de bullying on trouve que le statut "populaire" a été beaucoup plus fréquent entre les "autres" suivis par les agresseurs. Le statut "rejeté" a été beaucoup plus fréquent entre les victimes-agresseurs suivi par les victimes. Le statut "isolé" est plus fréquent entre les "autres" suivis par les victimes et les agresseurs. **DISCUSSION.** Les étudiants impliqués dans la dynamique du bullying montrent une position sociale plus négative que celle des autres qui ne sont pas impliqués et c'est assez remarquable à constater que les agresseurs obtiennent une certaine importance sociale par rapport aux victimes. Par conséquent, cela contribue à maintenir le bullying en activité. Et c'est l'analyse du phénomène qui devra orienter les actuaciones de prévention pour améliorer la vie scolaire.

Mots clés: *Bullying, Violence à l'école, Réseau Peer, Status social, Sociométrie.*

Perfil profesional de la autora

Fuensanta Cerezo Ramírez

La constante en sus trabajos es conocer e indagar en las vías de solución de los problemas relacionados con contextos escolares, línea en la que ha desarrollado diversos estudios descriptivos, epidemiológicos y programas de intervención. Es autora del test Bull-S para la evaluación de la violencia entre escolares y del programa CIP para la intervención en *bullying*. Colabora con diversas asociaciones relacionadas con la infancia y el *bullying*.

Correo electrónico de contacto: fcerezo@um.es

Dirección para la correspondencia: Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo. CP 30100. Murcia, España.