

INVESTIGACIONES

Significados de la intimidación escolar desde la perspectiva de los observadores

Meanings of bullying from the perspective of bystanders

Diana Carolina Suarez-Rocha^a, Diego Efrén Rodríguez-Cárdenas^b

^aMagíster en Psicología, Universidad de La Sabana, Colombia.
diana.suarez5@unisabana.edu.co

^bMagíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
diego.rodriguez3@unisabana.edu.co

RESUMEN

El estudio buscó identificar el significado que estudiantes observadores de intimidación escolar tienen del fenómeno. Se empleó metodología cualitativa y grupo focal como estrategia de recolección de información. Las narrativas fueron analizadas con el programa NVivo e interpretadas con redes temáticas. Se identificaron cinco temas globales: intimidación como maltrato, intimidador como víctima, ejercicio de poder, naturalización de la intimidación y percepción sobre alternativas de solución. Se discute que los observadores no diferencian las situaciones de intimidación de otras situaciones conflictivas, perciben que profesores y padres de familia legitiman la intimidación escolar y que las medidas institucionales no son efectivas, indicando claves para orientar la prevención e intervención.

Palabras claves: acoso escolar, convivencia escolar, cultura escolar, papel del estudiante, ambiente educativo.

ABSTRACT

The study sought to identify the meaning that students bystanders on bullying have of the phenomenon. As information gathering strategy were used focus group within Qualitative methodology. Narratives analyzed with the NVivo software and interpreted with thematic networks, which allowed identify five global issues: bullying as abuse, bully as victim, exercise of power, naturalization of intimidation and perception of alternative solutions. It is argued that bystanders do not differentiate situations of bullying; they perceive that teachers and parents legitimize those practices and they considered that institutional measures are ineffective, indicating keys to guide prevention and intervention.

Key words: bullying, school life, school culture, student role, educational environment.

1. INTRODUCCIÓN

La intimidación escolar, también conocido como acoso, matoneo o bullying, es un problema de alta relevancia en Colombia, ya que como lo muestra Chaux *et al.* (2009), el 29% de los niños de quinto grado, reportan haber sido víctimas de intimidación escolar. Además, uno de cada tres estudiantes ha sufrido agresión física y tres de cada diez admiten haber agredido físicamente a un compañero (Chaux, 2012). En Latinoamérica, Román y Murillo (2011), han reportado cifras que alcanzan al 50% de estudiantes implicados en situaciones de intimidación, mientras que, en Estados Unidos y en Europa se han reportado cifras del 29.2% (Chester *et al.* 2015).

La intimidación escolar hace referencia a un tipo de comportamiento agresivo, en el cual una persona o un grupo ataca, humilla o excluye de manera repetida a otra persona o grupo que es relativamente impotente. Este proceso involucra el acoso entre pares, bien sean estos niños o adolescentes (Moore & Woodcock, 2017; Salmivalli, 2010). Así, el desbalance de poder, la sistematicidad y la repetición con la que ocurre y el hecho de presentarse entre pares, son características ampliamente descritas en la literatura. (Hymel & Swearer, 2015; Menesini & Salmivalli, 2017; Olweus, 1998). Del mismo modo, se ha reportado amplia investigación sobre los actores de la intimidación escolar y en particular sobre los roles y características psicológicas de las víctimas, los victimarios y más recientemente de los observadores. (Menesini & Salmivalli, 2017; Monks & Smith, 2010; Salmivalli, Voeten & Poskiparta, 2011).

Simon *et al.* (2017), señalan como ha habido modelos para explicar el comportamiento del intimidador a partir de sus atributos psicológicos individuales, por ejemplo, la necesidad de compensar una baja autoestima o una personalidad defensiva que los haría más propensos a emplear la agresión. También se ha señalado la búsqueda de estatus, admiración y reconocimiento por el grupo social, como uno de los motivadores de la conducta de los acosadores (Moore & Woodcock, 2017; Sitsema *et al.* 2009).

La víctima se caracteriza por ser percibida como una persona vulnerable debido su aspecto físico, inseguridad, pobres habilidades sociales, es una persona con bajas capacidades para relacionarse con otros y tiene también dificultad para hablar sobre la situación en la que se encuentra, ya que el matoneo se realiza en espacios privados. En pocas ocasiones las víctimas les cuentan a sus amigos sobre la situación que viven, sin embargo, no es frecuente que adultos o profesores estén enterados de la situación. Como resultado de esta conducta, la víctima puede presentar comportamientos depresivos e ideación suicida, aumentando así su vulnerabilidad. (Lardier *et al.*, 2016; Salmivalli, 2010).

Los observadores, pueden tener diferentes tipos de roles en una situación de intimidación escolar, pueden ser asistentes de los acosadores (se unen y participan de la situación de intimidación), reforzadores (incitan, ríen, aclaman al intimidador), los forasteros (se retiran de la situación de acoso) o defensores que apoyan a las víctimas, bien sea defendiéndolos abiertamente o consolándolos. (Cuevas & Marmolejo, 2016; Salmivalli, 2010; Yang & Salmivalli, 2015).

La percepción que se tiene acerca de la intimidación escolar, así como el conocimiento que se tenga de este fenómeno, condiciona en gran medida la importancia que se le otorga, y la manera en que se afronte. Olweus (2001) señalaba que es frecuente que los padres y maestros desconozcan el alcance de la intimidación y por tanto no intervengan

correctamente. Los padres suelen percibir la intimidación como una acción normal en el contexto escolar (Hurd & Gettinger, 2011), aunque los padres de víctimas de acoso suelen ser más severos al evaluar las estrategias y políticas escolares para manejar el acoso que los padres de niños que no han sido víctimas (Rigby, 2017).

Cameron y Kovac (2016), encontraron que la mayoría de los padres y trabajadores preescolares tienen la creencia de que la intimidación puede ocurrir en un único episodio, del mismo modo que puede carecer de la intención del intimidador en causar daño a la víctima, mostrando la confusión con otras formas de comportamiento agresivo y violento. De igual forma hallaron que uno de cada 5 de los padres y trabajadores preescolares considera que la atención a la intimidación es injustificada o exagerada.

Las creencias de los docentes sobre la intimidación escolar, sobre sus características y sus consecuencias, han demostrado tener relación con la capacidad para identificar los casos, con el nivel de importancia que le atribuyen y con las estrategias de manejo (Chen & Chen, 2018). Los docentes pueden tener dificultades para reconocer las situaciones de intimidación, pueden subestimar el acoso y pensar que no es una problemática de alta probabilidad (Cooper & Nickerson, 2013), o que es responsabilidad de los padres o el gobierno o incluso pueden culpar a las víctimas (Villar, 2013).

Danielson y Emmers-Sommer (2016), encontraron que las víctimas suelen atribuirse a ellos mismos la culpa de la intimidación, especialmente durante el proceso de victimización y se perciben así mismos como incapaces de controlar la situación. No obstante, esto parece modificarse con el tiempo y con la eficacia de las intervenciones.

La percepción que los observadores tienen de la intimidación ha mostrado tener un impacto en su comportamiento frente al fenómeno. La intimidación puede ser interpretada por ellos, como una situación cotidiana de la vida escolar, disminuyendo la gravedad o puede ser percibida como una situación peligrosa. En general, variables relacionadas con los factores del grupo y la posición social de los agresores (alto estatus) y el bajo estatus de las víctimas explican el comportamiento de los observadores (Menesini & Salmivalli, 2017; Salmivalli, 2010).

Se ha descrito, que los niños que actúan como defensores, muestran una actitud fuerte de rechazo ante la intimidación y en especial poseen una alta capacidad de empatía y una fuerte autoeficacia, por lo que se sienten capaces de defender y apoyar a las víctimas (Peets *et al.*, 2015).

Estos hallazgos relacionados con el importante papel que los estudiantes que no son víctimas, ni victimarios de intimidación escolar, pero que lo observan desde diferentes roles, han llevado a pensar en que la intervención considere más los aspectos sociales que individuales del acoso y a que se tenga en cuenta el papel de los observadores en los procesos de prevención e intervención. (Cuevas & Marmolejo, 2016; Menesini & Salmivalli, 2017; Peets *et al.*, 2015), lo que hace que sea relevante conocer el significado del acoso escolar en dicha población.

La investigación ha señalado la relevancia de los procesos sociales y de grupo involucrados en la intimidación escolar, en donde los observadores cumplen un papel privilegiado en el sentido en que tienen influencia a favor o en contra de la intimidación según el rol que asuman; y que, en todo caso, contribuyen a legitimar o por el contrario deslegitimar las situaciones de intimidación.

2. METODO

2.1. OBJETIVO

En esta línea, la presente investigación tiene como propósito comprender los significados acerca de la intimidación escolar que construyen estudiantes de grado quinto de primaria observadores (quienes no han participado directamente como víctimas o victimarios) de intimidación y así aproximarse al sentido que en la cotidianidad de la escuela tiene el fenómeno y obtener pistas importantes para el diseño de programas de prevención e intervención.

2.2. PARTICIPANTES

Se seleccionaron 38 estudiantes, 12 hombres y 26 mujeres con edades comprendidas entre los 10 y 13 años de nivel socioeconómico medio y alto, de grado quinto de un colegio privado en una zona rural de Cundinamarca (Colombia); como criterio principal de selección, estos estudiantes fueron observadores de casos de acoso escolar, sin haber sido víctimas o victimarios, de acuerdo con el reporte del plantel educativo. Se escogieron estudiantes de quinto grado, teniendo en cuenta que, según lo reportado por Chaux (2012) y Chaux y Castellanos (2014), en este nivel educativo, se presentan altos índices de acoso escolar. Los participantes fueron seleccionados por conveniencia de acuerdo con el criterio de muestra homogénea, descrita por Creswell (2013), en la cual todos los participantes tienen rasgos y experiencias similares respecto al fenómeno de estudio.

2.3. INSTRUMENTOS

Se empleó como técnica de recolección de información el grupo focal, que es una entrevista cualitativa grupal en la cual se genera interacción y conversación entre los participantes sobre un fenómeno y sus experiencias en torno a él (Krueger & Casey, 2015). Para la realización de los grupos se diseñó un protocolo guía con el fin de focalizar la indagación hacia el logro de los objetivos de investigación, para esto se generaron preguntas en torno a 5 temas orientadores a saber: Concepto de intimidación escolar, causas de la intimidación, prácticas intimidatorias, actores y estrategias de afrontamiento. Los temas orientadores se establecieron a partir de la literatura.

2.4. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Teniendo en cuenta que los participantes fueron menores de edad, se realizó la firma del consentimiento informado de sus padres, además de contó con el asentimiento de los participantes directos. Las directivas del Colegio reportaron que los estudiantes seleccionados no habían participado de situaciones de intimidación escolar en calidad de víctimas o victimarios. No obstante, si reportaron haber tenido situaciones de acoso escolar en el grado quinto de la institución.

Posteriormente se realizaron seis grupos focales, cuatro grupos integrados por seis participantes cada uno y dos grupos de siete participantes cada uno. Las sesiones fueron grabadas en voz y transcritas para su posterior análisis. Se realizó triangulación de

investigadores, en la cual cada investigador realizó primero un análisis independiente de los datos y posteriormente un análisis de comparación, con el fin de lograr mayor confiabilidad en la interpretación.

La información arrojada por los grupos focales fue analizada por medio del software NVivo e interpretada de acuerdo con la propuesta de redes temáticas de Attride-Stirling (2001), según la cual, se organiza la información y medios de representación, haciendo explícita la interpretación de un texto. Primero se extrajeron premisas de más bajo orden, derivados directamente de las narrativas, lo que permitió identificar temas básicos. Seguido a esto, se establecieron los temas organizadores, agrupando los temas básicos en categorías de principios más abstractos. Finalmente, se dedujeron los temas globales, los cuales encapsulan las metáforas principales del texto en su conjunto.

3. RESULTADOS

El análisis de la información se realizó siguiendo el modelo de redes temáticas que expone Attride-Stirling (2001). Se identificaron cinco (5) temas globales. A cada uno de ellos le corresponde un conjunto de temas organizadores que como lo menciona Attride-Stirling (2001), “juntos presentan un argumento, una posición o una afirmación de un tema determinado o la realidad” (p. 389). Así, cada tema global es el centro de una red temática que se construyó desde los temas básicos obtenidos en las narrativas y que dieron lugar a los temas organizadores que reflejan grupos de significación que captan los supuestos principales de grupos de temas básicos, para finalmente obtener los temas globales.

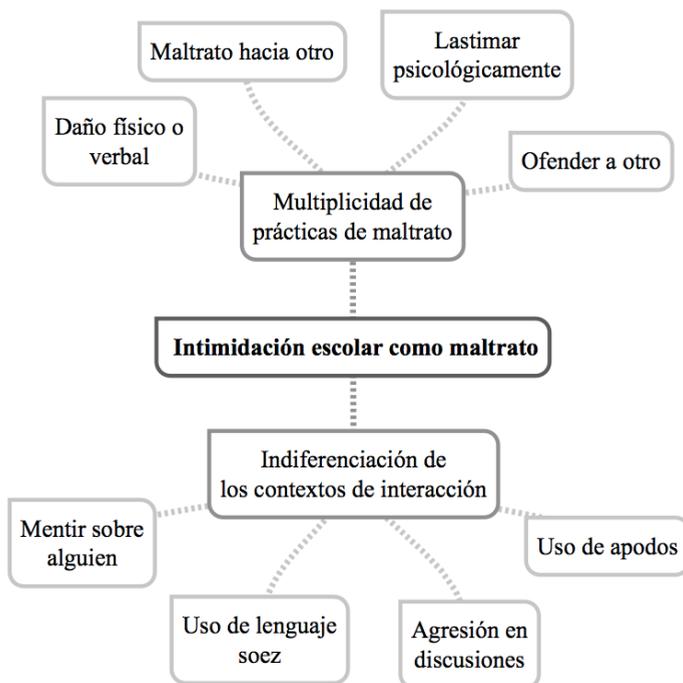
Los temas globales expresan los significados acerca de la intimidación escolar que construyen los participantes en su calidad de observadores, así como el significado que en la cotidianidad tienen de dicho fenómeno. También ofrecen las pistas para la prevención e intervención de la intimidación de manera acorde con los objetivos de la investigación.

A continuación, se presentan los resultados de las redes por cada uno de los temas globales identificados.

3.1. TEMA GLOBAL 1: INTIMIDACIÓN COMO MALTRATO

Este tema global hace referencia al significado que los participantes han construido respecto a la intimidación escolar y que refleja una generalización del término intimidación para referirse a todo tipo de maltrato que se da dentro del ambiente escolar y que no necesariamente corresponde con la definición científica del concepto. Cabe anotar que, dentro de la cultura de los estudiantes, es usual el empleo cotidiano del término bullying sobre el de intimidación, acoso o matoneo. Este tema global incluye dos temas organizadores como se muestra en la red temática de la figura 1.

Figura 1. Red temática, Intimidación escolar como maltrato.



El tema organizador de multiplicidad de prácticas de maltrato, indica que los participantes identifican una amplia variedad de comportamientos verbales, físicos y de orden psicológico, dirigidos a agredir a una persona como una característica de la intimidación, siendo la intención de hacer daño o el daño causado, el criterio para considerarlo como una forma de maltrato equivalente con intimidación escolar. La siguiente narrativa muestra esta equivalencia: “ofender a alguien psicológicamente, físicamente y verbalmente”.

Por otro lado, el segundo tema organizador “indiferenciación de los contextos de interacción”, señala que, para los participantes, tanto contextos de interacción donde se presente un conflicto ocasional entre estudiantes tales como una discusión o una pelea, que involucre algún tipo de agresión, como los contextos de interacción no conflictivos, pero en donde se exhiben comportamientos como el uso de lenguaje soez o el uso de apodosos, son concebidos como intimidación. La siguiente narrativa permite comprender este punto de vista: “Digamos a mí no me gusta que me toquen así, y yo le digo “XXX no me toques así” y lo sigue haciendo. Por ejemplo, yo me voltee y le doy un puño, o digamos ayer le dije: hay tres tipos de animales: los domésticos, los salvajes y tú”.

3.2. TEMA GLOBAL 2: EL INTIMIDADOR COMO VÍCTIMA

El segundo tema global, evidencia cómo para los participantes, la persona que ejerce intimidación es al mismo tiempo víctima de maltrato y poseedor de problemáticas de orden psicológico. Los temas organizadores vinculados con este tema global son: atribuciones

psicológicas al victimario y procedencia de familias maltratadoras. La configuración de la red temática se observa en la figura 2.

Figura 2. Red temática, El intimidador como víctima.



Como se aprecia en la red temática, en el primer tema organizador, los participantes atribuyen a los intimidadores, dificultades de índole psicológica, como baja autoestima, inseguridad, o sentimientos depresivos, que originan el comportamiento de agresión hacia los demás. La siguiente afirmación de una de las participantes muestra esta percepción: “Lo que yo sé es que las personas que hacen bullying es porque tienen alguna inseguridad en ellos mismos y necesitan sacarla con otras personas”.

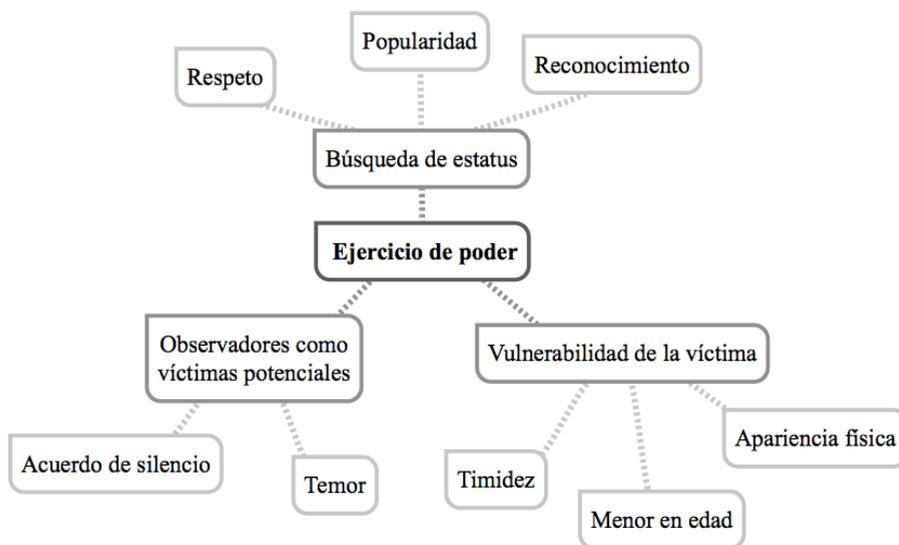
En esta misma línea el segundo tema organizador muestra cómo se percibe que quienes intimidan en el contexto escolar, son al mismo tiempo víctimas de maltrato en sus propios núcleos familiares o provienen de familias con mediación de violencia en sus interacciones. Al respecto uno de los participantes afirma:

“También se puede dar porque a ese niño en la casa los papás lo tratan muy mal o eso, entonces como que se pone todo grosero con los del colegio entonces empieza a molestar, empieza a pegar y empieza a maltratar”.

3.3. TEMA GLOBAL 3: EJERCICIO DE PODER

En este tema global puede observarse el significado de la intimidación escolar, como una forma en la cual quien ejerce intimidación, gana poder frente a los demás, esto incluye tanto a la víctima, como a los observadores. Este tema global se vincula con tres temas organizadores a saber: búsqueda de status, observadores como víctimas potenciales y vulnerabilidad de la víctima. La figura 3 muestra la configuración de la red temática correspondiente.

Figura 3. Red temática, Ejercicio de poder.



En el primer tema organizador se muestra cómo a través del ejercicio de la intimidación, el intimidador busca ganar un estatus de reconocimiento ante su grupo de referencia social y gana una posición de poder expresada en popularidad o en la generación de miedo hacia él. La narrativa que aparece a continuación evidencia ese tema: “es que a veces los que le hacen bullying a XXXXX, se creen mucho, se creen muy chéveres y porque hago bullying me van a respetar más”.

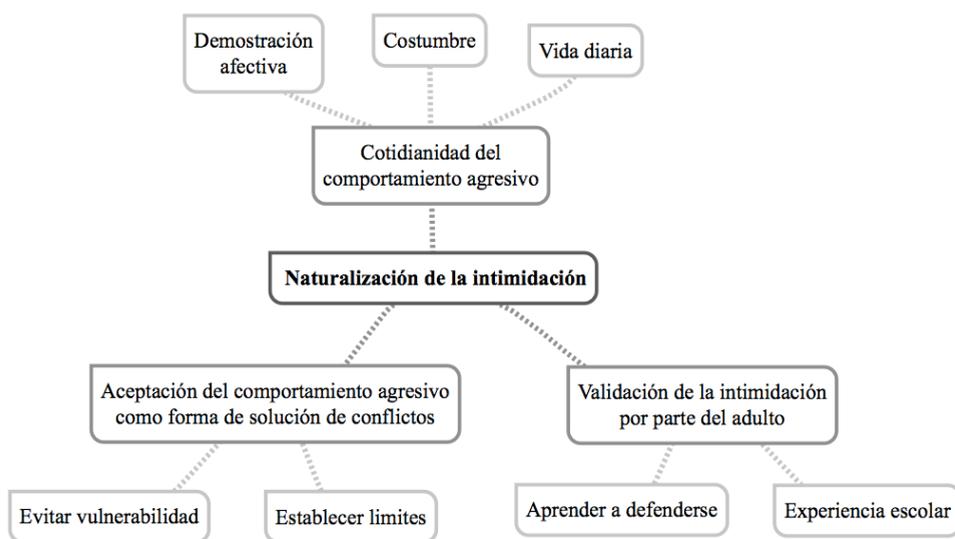
Por otro lado, el tema organizador “los observadores como víctimas potenciales” se refiere a que los estudiantes testigos de la intimidación no intervienen en contra de la misma debido a que temen convertirse en víctimas de intimidación en la medida en que no puedan defenderse o rompan un acuerdo de silencio implícito en la cultura escolar. La narrativa es una muestra de cómo el rol del observador está mediado por el miedo: “Quieren ayudar, pero tienen miedo de que le hagan lo mismo a él”.

El tema organizador vulnerabilidad de la víctima, indica cómo características de índole físico o psicológico pueden ser leídas como aspectos que hacen vulnerable a la intimidación a una persona debido a que son percibidas como debilidades; la siguiente narrativa evidencia como la estatura puede ser un aspecto de vulnerabilidad: “Pues yo me he dado cuenta que ellos como que llegan y solo dañan a personas que son más pequeños que ellos”.

3.4. TEMA GLOBAL 4: NATURALIZACIÓN DE LA INTIMIDACIÓN

Este tema global hace referencia a que las conductas asociadas al fenómeno de la intimidación son significadas como una práctica habitual en el contexto escolar y, por tanto, tienen aceptación en la comunidad educativa. Este tema global se vincula con tres temas organizadores a saber: cotidianidad del comportamiento agresivo, aceptación del comportamiento agresivo como forma de solución de conflictos y validación del adulto. La figura 4 muestra la configuración de esta red temática.

Figura 4. Red temática, Naturalización de la intimidación.



En el primer tema organizador, cotidianidad del comportamiento agresivo, se muestra cómo la agresión entre los compañeros, media las interacciones de la vida diaria y son percibidas, incluso como formas válidas de inclusión en un grupo social de expresión afectiva o ayuda a los demás. La siguiente narrativa muestra que la agresión es parte de la cotidianidad escolar: “se vuelve como costumbre de ofender a las personas”.

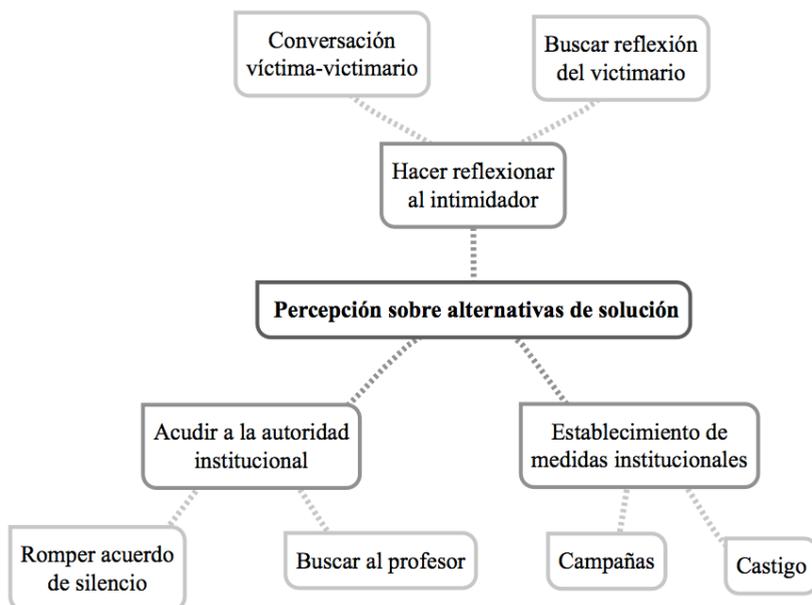
En el tema organizador, aceptación del comportamiento agresivo como forma de solución de conflictos, se evidencia cómo la principal alternativa para afrontar los conflictos interpersonales involucra una respuesta agresiva. La conducta agresiva, se constituye así en una forma de evitar ser víctima de agresiones por parte de otros. Este tema se observa en la siguiente narrativa: “Si el chino no me deja de molestar acudo al golpe”.

El tema organizador, Validación del adulto, se refiere a que tanto padres como profesores demuestran tolerancia hacia la intimidación, asumiéndola como una experiencia de la vida escolar. Al respecto, un participante expresó: “pero los papás le decían al niño: no tranquilo eso es normal, el bullying es natural”.

3.5. TEMA GLOBAL 5: PERCEPCIÓN DE ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN

En este tema global, se observa que, aunque los participantes plantean alternativas de solución, éstas carecen de cierta credibilidad por parte de ellos mismos, especialmente de aquellas que tienen que ver con la intervención directa de los profesores o de la propia institución escolar. Los temas organizadores vinculados con este tema global son: hacer reflexionar al intimidador, acudir a la autoridad institucional y el establecimiento de medidas institucionales. La red temática se muestra en la figura 5.

Figura 5. Red temática, Percepción sobre alternativas de solución.



En el tema organizador hacer reflexionar al intimidador, se hace evidente que los participantes consideran que una alternativa para solucionar o afrontar la intimidación escolar consiste en la comunicación directa con quien ejerce la intimidación con el objetivo de lograr que este último reflexione sobre su comportamiento y lo modifique. El responsable de llevar a cabo esta alternativa es la víctima. Al respecto uno de los participantes expresó: “decirle que si le gustaría que le hicieran lo mismo, porque no es justo que a uno, o sea hay un dicho que dice no hagas lo que no te gustaría que te hicieran”.

En el segundo tema organizador Acudir a la autoridad institucional, los participantes presentan la posibilidad de acudir a una autoridad particularmente los profesores como una alternativa para afrontar las situaciones de intimidación; sin embargo, esta alternativa debe superar el temor a romper la regla implícita de silencio de la que se habló en el tema global de ejercicio de poder. La afirmación de uno de los participantes evidencia esta propuesta: “Yo creo que sería bueno avisarle a una autoridad y no importa lo que digan porque pues es mejor defenderte y no quedarte como en la zona de no soy un sapo”.

En cuanto al tema organizador establecimiento de medidas institucionales, se muestra que para los participantes la institución escolar debe tener un rol de mayor preponderancia para la solución de las situaciones de intimidación; así las medidas tomadas por la institución como castigos o campañas de prevención son percibidas como estrategias que no producen cambios en los intimidadores ni en el fenómeno de la intimidación. Narrativas como las que siguen indican esta significación: “Que los castigos sean reales y que le pongan seriedad”, “Es como las charlas que nadie escucha, las charlas aburridas”.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de la presente investigación fue comprender el significado que estudiantes que no han participado directamente de situaciones de intimidación escolar han construido sobre este fenómeno, alejándose como lo menciona Cuevas y Marmolejo (2016) de la tendencia de investigar aspectos como la prevalencia y los perfiles de los actores que participan de ella, en especial de los victimarios y las víctimas.

Resulta interesante observar cómo a pesar de que los participantes del estudio se encuentran familiarizados con el término intimidación, bullying o acoso escolar, lo identifican como una conducta hostil caracterizada por desequilibrio de poder; sin embargo, no reconocen con la misma claridad la sistematicidad e intimidación sobre la víctima que describe la literatura (Olweus, 1998; Salimivalli, 2010) y al contrario terminan por usar el término, para describir cualquier conducta agresiva (física o verbal) entre estudiantes, bien sea al interior de un conflicto interpersonal o incluso fuera de él, lo que finaliza por invisibilizar el fenómeno y por tanto dificultar su identificación.

Del mismo modo, es un hecho notorio que los participantes, atribuyen causas de índole psicológica al comportamiento del intimidador que al tiempo que es victimario, es considerado como víctima de agresiones que motivan su conducta. Es probable que dicho significado haya sido permeado por el ambiente social que ha tendido a psicologizar las problemáticas educativas, sin embargo, este es sin duda un hallazgo a indagar en futuras investigaciones.

La competencia por el poder entre los estudiantes es a los ojos de los participantes, el terreno en el que ocurre la intimidación y el estatus ganado por los victimarios influencia de manera potente la vida escolar y facilita la existencia de la intimidación, incluso dificulta la acción de los observadores. Lo que confirma los hallazgos de otras investigaciones como la mencionada por Juvonen y Galvan (2008), quienes encontraron que los acosadores al ser más dominantes que los demás, están en posición de influenciar a un amplio grupo de compañeros, inclusive a quienes no están de acuerdo o quisieran hacer algo por las víctimas. En el contexto colombiano, Chaux y Castellanos (2014), han encontrado asociación entre la mayor edad y mayor nivel socioeconómico con las conductas intimidatorias, lo que puede indicar que además de buscar el poder al interior del grupo, estas diferencias ya implican desequilibrios de poder en la escuela, por lo cual se debe evitar que estas diferencias acaben en abusos de poder.

Los resultados también permiten inferir, que la intimidación escolar constituye una problemática de índole cultural, que encuentra en las dinámicas de interacción propias de la escuela, un ambiente propicio para su desarrollo y mantenimiento. Rodríguez *et al.* (2015) analizaron que las prácticas de intimidación se imbrican de manera profunda con

los procesos de socialización que terminan por legitimarla como una experiencia natural de la vida escolar. De hecho, los resultados confirman los hallazgos de diversos investigadores que han mostrado que la percepción positiva del apoyo educativo y de interacciones con maestros y pares (Denny *et al.*, 2015; Havik, 2017; Saarento *et al.*, 2015) y la fuerte cohesión con la escuela (Springer, Cuevas, Ortiz, Case & Wilkinson, 2015), constituyen factores de protección de la intimidación y al contrario la existencia de jerarquías al interior del aula (Garandeanu *et al.*, 2014; Menesini & Salmivalli, 2017), constituyen factores de riesgo.

Por último, a los ojos de los participantes, la actitud que los adultos (padres y profesores) asumen frente al fenómeno de intimidación, es de aceptación como una experiencia típica del contexto de socialización escolar, que incluso facilita el desarrollo de habilidades en los estudiantes, lo que es congruente con hallazgos de otros investigadores, respecto a la escasa importancia que los padres y maestros atribuyen a la intimidación (Cooper y Nickerson, 2013; Hurd y Gettinger, 2011) lo que contribuye a que los comportamientos asociados a la intimidación sean tan familiares para los diferentes miembros de la comunidad educativa que se naturalizan y conllevan a la aceptación de ese hecho social.

En este orden de ideas, los participantes perciben la necesidad de intervenir sobre la problemática, pero las alternativas que se plantean reflejan desesperanza y falta de credibilidad sobre los efectos que éstas puedan tener. En particular, llama la atención el reclamo tanto a la institución educativa como a los profesores, para que sus intervenciones sean más pertinentes y efectivas. Este hallazgo coincide con el de otros investigadores que muestran que con frecuencia los incidentes de intimidación no se reportan porque los estudiantes no confían en la acción de la escuela o piensan que informar a los profesores puede incluso empeorar la situación (Hornby, 2016; MoE, 2014; Veccia *et al.*, 2008). También Chen & Chen (2018), reportaron que las estrategias con alta implementación, pero baja efectividad percibida incluyó lemas y carteles contra el acoso, encuestas regulares y competencias estudiantiles, lo que también concuerda con los datos.

Los hallazgos de la presente investigación, referidos a la confusión existente en los estudiantes sobre los que es en realidad la intimidación escolar, alertan sobre la necesidad de capacitar a los estudiantes y en particular a los observadores, para que sepan identificar y actuar ante los incidentes de la intimidación, toda vez que algunos de los programas que han demostrado mayor efectividad para prevenir y disminuir este fenómeno, se basan precisamente en movilizar a los espectadores para que apoyen a compañeros victimizados (Denny *et al.*, 2015; Menesini & Salmivalli, 2017; Yang & Salmivalli, 2015), lo cual es muy difícil si los observadores no saben o no son capaces de diferenciar las prácticas intimidatorias de otro tipo de interacciones.

Los hallazgos de esta investigación señalan así mismo, la necesidad de trabajar en la búsqueda de intervenciones más institucionales orientadas a desnaturalizar las prácticas de agresión e intimidación en la escuela y en cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Al respecto Hornby (2016) y Foody *et al.* (2018), luego de analizar resultados de varios metaanálisis sobre programas de prevención e intervención “antibullying” en el mundo, encontraron que los programas que usan un enfoque de toda la escuela que involucra estudiantes, maestros, padres, administradores y consejeros, para fomentar un clima seguro, reforzar comportamientos positivos y mensajes durante todo el año escolar suelen ser más efectivos. Sin embargo, si los padres y maestros, legitiman y justifican la intimidación o incluso, como lo señalan los participantes, ven aspectos positivos de ella para el desarrollo de los estudiantes, es poco probable que se comprometan con dichos

procesos, por lo cual, los adultos, son necesariamente un punto focal para la formulación y ejecución de programas de prevención e intervención de la intimidación escolar.

Urge equipar a los estudiantes de herramientas alternativas a la violencia como forma de solución de conflictos, de formas de relación en las cuales el ejercicio del liderazgo no implique la agresión a otros y al contrario se vivencien procesos de socialización más incluyentes. También es importante, formarlos para que identifiquen las situaciones de intimidación y puedan intervenir apropiadamente, sintiendo la confianza y el apoyo institucional. Así mismo, es necesario empoderar a los profesores para que no evadan el problema y al contrario puedan realizar manejos apropiados en términos de prevención e intervención, pero y por sobre todo, para que comprendan las consecuencias nocivas de la intimidación para el desarrollo de los estudiantes y encuentren alternativas novedosas que enriquezcan las dinámicas escolares tradicionales, y las modifiquen en pro de la convivencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative research*, 1(3), 385-405, <https://doi.org/10.1177/146879410100100307>
- Cameron, D. y Kovac, V. (2016). An examination of parents' and preschool workers' perspectives on bullying in preschool. *Early Child Development and Care*, 186(12), 1961- 1971, <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1138290>.
- Chaux, E., Molano, A. y Podlesky, P. (2009). Socio-economic, socio-political and socioemotional variables explaining school bullying: a country-wide multilevel analysis. *Aggressive behavior*, 35(6), 520-529, <https://doi.org/10.1002/ab.20320>
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Taurus.
- Chaux, E. y Castellanos, M. (2014). Money and Age in Schools: Bullying and Power Imbalances. *Aggressive Behavior*, 41(3), 1-14, <https://doi.org/10.1002/ab.21558>
- Chen, L. y Chen, J. (2018) Implementation and perceived effectiveness of anti-bullying strategies among teachers in Taiwan. *Educational Psychology*, 38(9), 1185-1200. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1482410>
- Chester, K., Callaghan, M., Cosma, A., Donnelly, P., Craig, W., Walsh, S. y Molcho, M. (2015). Cross-national time trends in bullying victimization in 33 countries among children aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010. *The European Journal of Public Health*, 25(2), 61- 64, <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv029>.
- Cooper, L. y Nickerson, A. (2013). Parent Retrospective Recollections of Bullying and Current Views, Concerns, and Strategies to Cope with Children's Bullying. *Journal of Child and Family Studies*, 22(4), 526-540. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9606-0>.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage.
- Cuevas, M. y Marmolejo, M. (2016). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 89-102, <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.orda>
- Danielson, C. y Emmers-Sommer, T. (2016) It Was My Fault: Bullied Students' Causal and Controllable Attributions in Bullying Blogs. *Journal of Health Communication*, 21(4), 408-414. <https://doi.org/10.1080/10810730.2015.1095817>.
- Denny, S., Peterson, E., Stuart, J., Utter, J., Bullen, P., Fleming, T., Ameratunga, S., Clark, T. y Milfont, T. (2015). Bystander Intervention, Bullying, and Victimization: A Multilevel Analysis of New Zealand High Schools. *Journal of School Violence*, 14(3), 245-272. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.910470>.

- Foody, M., Murphy, H., Downes, P. y O'Higgins, J. (2018) Anti-bullying procedures for schools in Ireland: principals' responses and perceptions, *Pastoral Care in Education*, 36(2), 126-140. <https://doi.org/10.1080/02643944.2018.1453859>
- Garandeau, C., Lee, I. y Salmivalli, C. (2014). Inequality matters: Classroom status hierarchy and adolescents' bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(7), 1123–1133. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0040-4>.
- Georgiou, S., Fousiani, K., Michaelides, M. y Stavrinides, P. (2013). Cultural value orientation and authoritarian parenting as parameters of bullying and victimization at school. *International journal of psychology*, 48(1), 69-78. <https://doi.org/10.1080/00207594.2012.754104>.
- Havik, T. (2017). Bullying victims' perceptions of classroom interaction. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 350-373. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1294609>.
- Hornby, G. (2016). Bullying: An Ecological Approach to Intervention in Schools. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60(3), 222-230. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2015.1086969>.
- Hymel, S. y Swearer, S. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293–299. <https://doi.org/10.1037/a0038928>.
- Hurd, H. y Gettinger, M. (2011). Mothers' and teachers' perceptions of relational and physical aggression in pre-school children. *Early Child Development and Care*, 181(10), 1-17. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.527336>.
- Juvonen, J. y Galvan, A. (2008). Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying. En M. Prinstein y K. Dodge (Eds.). *Peer influence processes among youth* (pp. 225–244). Guilford Press.
- Krueger, R. y Casey, M. (2015). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Sage Publications.
- Lardier, D., Barrios, V., Garcia-Reid, P. y Reid, R. (2016). Suicidal Ideation among Suburban Adolescents: The Influence Of School Bullying and Other Mediating Risk Factors. *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, 28(3), 213–231. <https://doi.org/10.2989/17280583.2016.1262381>.
- Menesini, E. y Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(1), 240-253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>.
- Ministry of Education. (2014). *Bullying prevention and response: A guide for schools*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. Recuperado de: <http://pb4l.tki.org.nz/Deter-bullying>.
- Monks, C. y Smith, P. (2010). Peer, self and teacher nominations of participant roles taken in victimization by five and eight-years-old. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 2(4), 4–14, <https://doi.org/10.5042/jacpr.2010.0532>.
- Moore, B. y Woodcock, S. (2017). Resilience to bullying: towards an alternative to the antibullying approach. *Educational Psychology in Practice*, 33(1), 65-80. [10.1080/02667363.2016.1233488](https://doi.org/10.1080/02667363.2016.1233488).
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
- _____. (2001). *Olweus' core program against bullying and antisocial behavior: A Teacher Handbook, Research*. University of Bergen.
- Peets, K., Pöyhönen, V., Juvonen, J. y Salmivalli, C. (2015). Classroom Norms of Bullying Alter the Degree to Which Children Defend in Response to Their Affective Empathy and Power. *Developmental Psychology*, 51(7), 913-920. <https://doi.org/10.1037/a0039287>.
- Rigby, K. (2017). How Australian parents of bullied and non-bullied children see their school responding to bullying. *Educational Review*, 71(3), 318-333. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1410104>.
- Rodríguez, M., Vaca, P., Hewitt, N. y Martínez, E. (2015). Caracterización de las formas de interacción entre diferentes actores de una comunidad educativa. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(2), 47–58. <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/277>

- Román, M. y Murillo, J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista Cepal*, (104), 37-54. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/11458>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>.
- Salmivalli, C., Voeten, M. y Poskiparta, E. (2011). Bystanders Matter: Associations Between Reinforcing, Defending, and the Frequency of Bullying Behavior in Classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668-676. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597090>.
- Saarento, S., Boulton, A. & Salmivalli, C. (2015). Reducing bullying and victimization: Student and classroom-level mechanisms of change. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 61–76. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9841-x>.
- Sitsema, J., Veenstra, R., Lindenberg, S. y Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior*, 35(1), 57–67. <https://doi.org/10.1002/ab.20282>.
- Simon, J., Nail, P., Swindle, T., Bihm, E. & Joshi, K. (2017). Defensive egotism and self-esteem: A cross-cultural examination of the dynamics of bullying in middle school. *Self and Identity*, 16(3), 270-297. <https://doi.org/10.1080/15298868.2016.1232660>.
- Springer, A., Cuevas, M., Ortiz, Y., Case, K. y Wilkinson, A. (2015). School social cohesion, student-school connectedness, and bullying in Colombian adolescents. *Global Health Promotion*, 23(4), 1–12. <https://doi.org/10.1177/1757975915576305>.
- Veccia, T. A., Calzada, J. G. & Grisolia, E. V. (2008). La percepción de la violencia entre pares en contextos escolares: un estudio cualitativo. *Anuario de investigaciones*, 15, 159-168.
- Villar, B. (2013). *Perceptions of elementary school teachers, counselors, and principals about bullying at two school sites in Utah and Mexico* (tesis doctoral). Brigham Young University, Utah.
- Yang, A. & Salmivalli, C. (2015). Effectiveness of the KiVa antibullying programme on bully-victims, bullies and victims. *Educational Research*, 57(1), 80-90. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.983724>

