
ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

BULLYING, REDES DE APOYO SOCIAL Y FUNCIONAMIENTO FAMILIAR EN ADOLESCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE SANTANDER, COLOMBIA

BULLYING, SOCIAL SUPPORT NETWORKS AND FAMILY FUNCTIONING IN ADOLESCENTS IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION SANTANDER, COLOMBIA

ANA FERNANDA URIBE*

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA, BUCARAMANGA - COLOMBIA

LINDA TERESA ORCASITA**

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, SECCIONAL CALI - COLOMBIA

ERIKA AGUILLÓN GÓMEZ***

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA, BUCARAMANGA - COLOMBIA

FECHA RECEPCIÓN: 26/1/2012 • FECHA ACEPTACIÓN: 8/05/2012

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo caracterizar el *bullying* y la relación entre redes de apoyo social y funcionamiento familiar percibido por los adolescentes de una institución educativa. Se propuso un diseño no experimental de tipo descriptivo-correlacional con el que se recogieron datos exclusivamente de Floridablanca, Santander. La población estuvo conformada por 304 estudiantes de los grados sextos, novenos y undécimos de una institución educativa pública; las edades oscilaron entre los 10 a 18 años. Como instrumentos se utilizaron tres cuestionarios: el Cuestionario Paredes Lega y Vernon, (2006) para detección del *bullying*, el APGAR Familiar para medir el funcionamiento familiar, y el Cuestionario MOS de apoyo social. El análisis de la información se trabajó con el programa estadístico SPSS 17.0. Los resultados evidencian que en la institución educativa se presentan conductas asociadas al fenómeno de *bullying* (agresión, exclusión, intimidación), el 30,5 % de todos los estudiantes admitió que alguna vez ha agredido de diferentes formas a un compañero o compañera ridiculizándolo, golpeándolo, excluyéndolo o por medio de la amenaza, siendo la más repetitiva la ridiculización con un 44,5 %, los resultados demostraron la presencia de *bullying* en el 22,8% de los estudiantes evaluados. Finalmente, se concluye en la investigación, la importancia de fortalecer las redes de apoyo dentro del contexto escolar, ya que no está cumpliendo la función de brindar apoyo hacia los jóvenes que presentan estos comportamientos, específicamente los que son agredidos, lo que demuestra la necesidad de hacer más partícipes a los docentes, familiares y pares, en las dinámicas que se gestan al interior de la institución educativa que apunten a la construcción de redes de apoyo sólidas en los estudiantes. *Palabras clave:* *Bullying*, adolescentes, redes de apoyo, contexto escolar, familia.

* Doctora en Psicología Clínica y de la Salud-Universidad de Granada España- Directora Facultad de Psicología Universidad Pontificia Bolivariana-Bucaramanga. E-mail: ana.uribe@gmail.com Grupo de investigación Psicología Clínica y de la Salud.

** Psicóloga-Candidata a Magíster en Familia. Grupo de investigación medición y evaluación Psicológica- Pontificia Universidad Javeriana Seccional Cali-Colombia. E-mail: ltorcasita@javerianacali.edu.co

*** Psicóloga –Universidad Pontificia Bolivariana– Bucaramanga. E-mail: erika.aguillon@hotmail.com Grupo de investigación Psicología Clínica y de la Salud.

Abstract

The present study aimed to characterize the relationship between bullying and social support networks and family functioning adolescents perceived by an educational institution. We proposed a nonexperimental descriptive-correlational data which was collected exclusively Floridablanca, Santander. The sample consisted of 304 students in grades sixth, ninth and eleventh in a public school, the ages ranged from 10 to 18. As instruments used three questionnaires: Questionnaire Paredes Lega and Vernon (2006) for detection of bullying, the Family APGAR to measure family functioning, and social support questionnaire MOS. The data analysis was worked with SPSS 17.0. The results show that in school behaviors are associated with the phenomenon of bullying (aggression, exclusion, bullying), 30.5% of all students admitted to have ever attacked in different ways to a partner ridiculing, beating, or by excluding it from the threat, the most repetitive ridicule with 44.5%, the results showed the presence of "bullying" in 22.8% of the students tested. Finally, we conclude in research, the importance of strengthening support networks within the school context, as it is not fulfilling the role of providing support to young people who have these behaviors, specifically those who are bullied, which demonstrates the need for more teachers involved, family and peers, the dynamics that are developing within the educational institution aimed at building strong support networks for students.

Keywords: Bullying, teen, support networks, school context, family.

Introducción

La complejidad del comportamiento humano, especialmente en los adolescentes ha conllevado a especialistas, psicólogos, estudiosos del tema a realizar investigaciones relacionadas con el fin de colaborar a los padres de familia y docentes a tomar decisiones en cuanto al trabajo de orientación con los jóvenes. El acoso escolar, el abuso de autoridad, el matoneo, hostigamiento, son términos utilizados en diferentes idiomas, y en los contextos escolares; aplicados en las culturas, están latentes en el entorno familiar y social, y es designado con la palabra considerada como anglicismo; *bullying*. El objetivo de esta investigación fue caracterizar el *bullying* y relacionar las variables redes de apoyo social y funcionamiento familiar percibidas en adolescentes pertenecientes de una institución educativa. A nivel nacional, al igual que en toda América Latina, los adolescentes y jóvenes entre los 10 y los 24 años de edad constituyen una proporción significativa de la población, con lo cual su estado integral de salud y desarrollo representa un reto central para las políticas públicas nacionales y locales. En este periodo se consolidan, según Santillano (2009), una serie de cambios e integraciones a nivel social, psicológico y biológico.

La violencia escolar según datos del primer estudio de convivencia que fue patrocinado por UNESCO (2005; citado por BCN, 2011), afirma que de un total de 41.729 opiniones de alumnos, y 6.682 profesores, de séptimo a tercero medio, de 507 establecimientos municipales, particulares pagados y subvencionados, arroja que un 24% de los alumnos dijo que en su colegio habían situaciones de violencia, un 6% cree que la escuela no es segura, un 30% declara que alguna vez le han pegado y

un 37% confesó haberle pegado a un compañero. Otro estudio realizado en Chile patrocinado por UNICEF (2007; citado por BCN, 2011), en la encuesta nacional de violencia escolar, que realizó el Ministerio del Interior (2007; citado por BCN, 2011), indicó que el 10,7 % de los estudiantes sufrió alguna vez de *bullying* por parte de compañeros, un 7,6 % en colegios particulares, un 9,8% en subvencionados y un 12% en municipales dice que el 75% está expuesto a alguna forma de violencia; datos que se evidencian en diferentes estudios realizados en la mayoría de países y que evidencian la gran manifestación de acoso escolar en los planteles educativos a nivel internacional, nacional y regional.

El *bullying* se considera un fenómeno que no se sabe de dónde emerge, pero sí los alcances que ha tenido a nivel social. Las estadísticas de algunos estudios realizados en Cali y Bogotá muestran un alto índice de niños y jóvenes inmersos en la problemática que han crecido en un contexto de maltrato, humillación y acoso por parte de sus iguales, 24,7 % en la ciudad de Cali de acuerdo con Paredes, Álvarez, Lega y Vernon (2008), y un 21,8% en la ciudad de Bogotá, según la investigación desarrollada por Cepeda, Pacheco, García y Piraquive (2008). Es importante mencionar que por naturaleza el ser humano busca la compañía de otras personas, lo cual resulta fundamental para la salud, el ajuste y el bienestar del hombre, permitiendo que se establezca un tipo de apoyo social que empieza con el nacimiento y continúa presente a lo largo del ciclo vital (Madariaga, Abello y Sierra, 2003). De esta forma, el apoyo social puede resultar beneficioso en situaciones de tensión o de estrés, ya que podría favorecer a los adolescentes, quienes transitan por un periodo de diversos cambios a los cuales se enfrentan

con temores e incertidumbre, convirtiéndose así en una población vulnerable y en riesgo de adoptar conductas que atentan contra su propia integridad (Orcasita y Uribe, 2010).

El *bullying*, término utilizado para nombrar la problemática que desde hace varios años se viene evidenciando en los planteles educativos con el nombre de acoso escolar y que hasta el momento en Colombia ha sido objeto de atención por parte de los padres de familia, orientadores y educadores; una de las definiciones más aceptadas es la de Olweus (1997) que lo describe como “el estudiante que se convierte en víctima de acoso escolar cuando está expuesto, de forma reiterada y a lo largo de un tiempo a acciones negativas llevadas a cabo por otro u otros estudiantes» (p. 2). El *bullying o acoso escolar* es un tipo de violencia que se manifiesta por agresiones psicológicas, físicas o sociales, repetidas, que sufre un adolescente en el entorno escolar por sus compañeros. Es fundamental para comprender el fenómeno, distinguir el acoso escolar de otras acciones violentas, como por ejemplo, una pelea entre compañeros, para ello es necesario reconocer dos características que identifican el acoso escolar. La primera es la existencia intrínseca de una relación de poder (dominio-sumisión) que tiene uno o varios agresores sobre otro que es el agredido o acosado. La segunda es que, en el acoso, las situaciones de agresión se presentan en forma reiterada. Por su parte Piñuel y Oñate (2005), define el acoso escolar como “un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño por parte de otro u otros, que se comportan con él cruelmente con el objeto de someterlo, apocarlo, asustarlo, amenazarlo y que atentan contra la dignidad del niño”(p.3).

Los criterios diagnósticos más comúnmente aceptados por los investigadores europeos, según Piñuel y Oñate (2005), que sirven para dilucidar la presencia o no ante casos de acoso escolar son:

a) la existencia de una o más de las conductas de hostigamiento internacionalmente reconocidas como tales; b) la repetición de la conducta que ha de ser evaluada por quien la padece como no meramente incidental, sino como parte de algo que le espera sistemáticamente en el entorno escolar en la relación con aquellos

que le acosan; c) La duración en el tiempo, con el establecimiento de un proceso que va a ir minando la resistencia del niño y afectando significativamente a todos los órdenes de su vida (académico, afectivo, emocional, familiar (p.3-4).

Es necesario, para entender el fenómeno de *bullying* la distinción entre acoso escolar y conflicto escolar. En este último caso dos alumnos discuten o pelean, pero este conflicto se produce de manera abierta y no existe un desequilibrio de poderes. Es este desequilibrio propio del *bullying* el que explica que en la mayoría de los casos el acoso no sea denunciado por la víctima (Palacios, 2009).

El primer estudio sistemático, según Collel y Escudé (2002), “se inicia en los países escandinavos a partir de un estudio longitudinal. De hecho, estos países han sido pioneros, tanto por lo que se refiere al estudio del fenómeno y a las herramientas diagnósticas como a la creación e instauración de programas de tratamiento y prevención en las escuelas. Aún son una referencia obligada” (p.3). Estos autores, sustentan que, a partir de los estudios de Olweus en 1973 y 1978, otros países europeos inician investigaciones sobre la violencia escolar. El maltrato entre iguales se ha estudiado independientemente pero se ha incorporado a una comprensión más amplia de la violencia en la sociedad y en la escuela. En la última década, ha habido un desarrollo importante en este campo, tanto en términos de investigación como de intervención y políticas nacionales (Espelage y Swearer, 2004; Juvonen y Graham, 2001).

De acuerdo con Álvarez, Cárdenas, Frías y Villamizar (2007), los hallazgos obtenidos en investigaciones dirigidas a explorar las actitudes hacia la violencia social entre iguales, en estudiantes de centros educativos en Europa, Norte, Centro y Sur América, coinciden en un énfasis marcado en el uso de la manipulación como medio coercitivo para conseguir el respeto y el estatus; generar amenazas y una reacción inminente ante ellas, para conseguir resultados deseados en los demás, así mismo, actitudes de chantaje, estigmatización y legitimación de la intimidación como medio de logro en la relación entre pares (Hoyos, Aparicio, y Córdoba, 2005; Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001; Peterson y Ray, 2006). En Europa los estudios de Astor, Benbenishty, Vinokur y

Zeira (2006) muestran que, en cuanto al género, se encuentran más implicados los estudiantes varones que las mujeres en la frecuencia de intimidación a otros en la escuela. En cuanto al grado escolar, señalan la existencia de una mayor relación con la violencia en los estudiantes de los grados inferiores (Atlas y Pepler, 1998; Bulach, Fulbright, y Williams, 2003; McConville y Cornell, 2003; Pellegrini y Long, 2002; Peterson y Ray, 2006; Wright y Fitzpatrick, 2006).

En Colombia, se destacan los trabajos de Hoyos, Aparicio y Córdoba (2005), Chaux (2005) y Cuevas (2006), donde se encuentran coincidencias en los hallazgos sobre los tipos de violencia social entre iguales escolarizados, con los resultados de los estudios europeos y latinoamericanos, destacando las modalidades de maltrato simbólico entre pares (Hoyos, Aparicio y Córdoba, 2005). A nivel local, en Bucaramanga, los reportes sobre agresiones físicas entre estudiantes en los centros educativos mostraron diversidad de casos, en los cuales hubo utilización de algún tipo de arma. Estos se suman a los otros casos reportados para el Departamento de Santander en el estudio sobre actitudes hacia la violencia social entre iguales y su relación con variables sociodemográficas (Álvarez, Cárdenas, Frías y Villamizar, 2007), en el cual se señala la ocurrencia de riñas tan sólo en el primer mes del año escolar, en las cuales los menores de edad implicados sufrieron heridas considerables. Los reportes de los operativos en colegios de la ciudad, practicados por la Policía Nacional, dieron cuenta de la posesión de armas blancas en doce colegios recorridos (Álvarez, Cárdenas, Frías y Villamizar, 2007).

Por otro lado, el *apoyo social* es una variable fundamental para el desarrollo del bienestar individual y familiar, puesto que responde a las necesidades y momentos de transición dentro del proceso evolutivo y del desarrollo en cada sujeto. De acuerdo con Cumsille y Martínez (1994; citado por Orcasita y Uribe, 2010), diversas investigaciones realizadas coinciden en que los sucesos estresantes que se experimentan contribuyen en gran medida al surgimiento de diversos problemas relacionados con la salud mental y física tanto en adultos como en niños y jóvenes. Gómez, et ál. (2001; citado por Orcasita y Uribe, 2010), plantearon por primera vez las funciones del apoyo social, caracterizándolas por aportar al individuo retroalimentación, validación y dominio

sobre su entorno. Aron, et ál., (1995), señalaron las diversas funciones de apoyo social, que fundamentalmente están agrupadas en tres: *apoyo emocional* que se refiere a aspectos como intimidación, apego, confort, cuidado y preocupación; *apoyo instrumental* que se representa en la prestación de ayuda o asistencia material; y por último, *el apoyo informacional*, implica consejo, guía o información relevante a la situación.

El apoyo social inicia antes del nacimiento, con el tiempo se consolida y es a partir de las interacciones, con las figuras parentales que se extiende a través del ciclo de vida, al establecer las relaciones familiares, con amigos, de pareja, con los compañeros de trabajo entre otros (Orcasita y Uribe, 2010). Es importante señalar de acuerdo a lo planteado por Palamidessi (2006) que las redes sociales implican una estructura que organiza las formas de relación entre los nodos (personas) y la forma en que la información circula, se crea y se transforma entre ellos. Con respecto al funcionamiento de las redes se retoma lo que señala Orcasita y Uribe (2010) acerca de que una de las funciones fundamentales de las redes sociales es que pueden convertirse en sistemas de apoyo social, que son utilizadas para mejorar la calidad de vida de sus integrantes y también para buscar y mantener el vínculo social; asimismo, este sistema de apoyo puede estar dirigido hacia aspectos más específicos, como la promoción de la salud, que tiende a mantener la integridad física y psicológica del individuo en situaciones de alto riesgo.

De esta forma, el *funcionamiento familiar*, se convierte en un aspecto clave durante la adolescencia y la constitución del apoyo social percibido, debido a que es una etapa en donde se enfrenta a intensos cambios de uno a más de sus miembros y por lo tanto necesariamente también cambia su propio funcionamiento. En este sentido, es una etapa en la cual se dan transformaciones que requieren ajustes en un nuevo nivel de funcionamiento, más apropiado para el desarrollo de sus miembros. De acuerdo a Herrera (1997) el criterio de funcionalidad de la familia está dada con relación a promover el desarrollo integral de sus miembros y lograr el mantenimiento de estados de salud favorables en estos. Por su parte, Cumsille y Martínez (1994), han destacado el importante papel que juega la familia en este periodo de transición de la niñez a la adultez, demostrando que existen relaciones significativas entre el ambiente familiar

percibido y el funcionamiento psicológico del adolescente. Para ello también se establece que las relaciones de amistad, proveen seguridad en situaciones difíciles y de tensión o de transición en los adolescentes; siendo de gran ayuda, para ellos, tener amigos que estén pasando por experiencias similares y que puedan ayudar a disminuir síntomas de ansiedad en dichos momentos. Según Collel y Escudé (2002), “las relaciones entre iguales no se dan sin conflictos; ahora bien, el conflicto, por sí mismo, no es malo, es cuando estos conflictos toman forma de abuso de poder, o cuando ésta es la manera habitual de relacionarse, cuando podemos hablar de situación de riesgo” (p. 9). Dichas conductas de abuso entre iguales, si se dan de forma repetitiva y persistente, durante un periodo de tiempo largo, pueden originar trastornos mentales y episodios críticos en las personas, que pueden llegar a ser graves en los periodos de la adolescencia y de la edad adulta (Collel y Escudé, 2002).

El contexto escolar constituye un escenario propicio para el desarrollo del *bullying* puesto que en el proceso de socialización, el niño o el adolescente, al interactuar con sus compañeros encuentra un ambiente que le permite desarrollar los comportamientos aprendidos en casa o en otros contextos. Según Oliveros et ál. (2008), “El colegio es una institución que vela por la socialización de sus educandos, permanente formación en valores los que se transformarán en hábitos de vida, donde el maestro puede aportar elementos positivos para la formación integral de los alumnos, desterrando todo tipo de abuso o acoso, fortaleciendo el respeto, tolerancia y asertividad” (p. 218), incentivando el desarrollo de actividades físicas, artísticas o intelectuales que cree en ellos hábitos disciplinarios. De acuerdo al autor el colegio es un espacio físico y es el contexto propio donde los educandos reciben una educación integral si no se fusionan las distintas actividades para el desarrollo de habilidades, desenvolvimiento de actitudes y aptitudes que permiten a los adolescentes mostrarse tal cual son en la convivencia con sus pares o por el contrario simular comportamientos generados de lo externo y que la institución en muchas ocasiones no los detecta oportunamente (Loredo, Perea y López 2003).

En la escuela se manifiesta en mayor o en menor medida, diferentes casos de comportamientos violentos, ya sean físicos, verbales, etc., de igual forma que como se

presentan en las diferentes interacciones a nivel personal con los demás seres humanos; siempre que se comparte un espacio, la propiedad de un terreno, el uso y las normas de un territorio, son motivo de conflictos que pueden devenir en la violencia, entendida como agresión a otros (Valadez, 2008). Según Krauskopf (1996), la violencia en el ámbito escolar se vincula a las bases sociales, (familia, la comunidad, la cultura y la estructura socioeconómica) de un país. Entre los aspectos que influyen en las instituciones encargadas de proveer a los jóvenes instrumentos de inclusión hacia las nuevas generaciones de una sociedad más amplia con diversidad cultural, y que es responsable de aportar recursos a las nuevas generaciones para su inclusión en el desarrollo mundial. El papel que juega la educación se consolida cuando esta se establece como uno de los espacios primordiales para la formación personal, social, ética y ciudadana de los seres humanos. Asume un rol crítico en la educación de los niños y adolescentes a nivel de un desarrollo humano y cultural, siendo un campo realmente importante para la obtención de la identidad y del sentido de vida (Krauskopf, 1996).

El *bullying* como factor de riesgo de trastornos conductuales o psicológicos, ha demostrado que la exposición a situaciones de victimización, de manera sistemática y duradera en el tiempo, es un factor de riesgo de trastornos psicológicos, tanto para los agresores como para las víctimas y el entorno social en el que se producen. Los adolescentes involucrados en *bullying* refieren más trastornos psicológicos y problemas conductuales que los no involucrados (Collel y Escudé, 2002). De acuerdo con este autor los chicos y chicas victimizados refieren más altas tasas de síntomas psicósomáticos, ansiedad y depresión, una baja autoestima, soledad, aislamiento, baja concentración y baja adaptación escolar, así como manifestaciones de miedo a ir a la escuela y en el grupo de las chicas se han observado trastornos de la ingesta (anorexia y bulimia). Otra sintomatología importante es la que se reporta según Collel y Escudé (2002) en los agresores, los cuales presentan “depresión, ansiedad, y trastorno por déficit de atención con hiperactividad y una tendencia a desarrollar una personalidad antisocial en la edad adulta. Otros aspectos a resaltar son la inseguridad en algunos casos, el rechazo a la escuela y el consumo de sustancias” (p.7).

A partir de la revisión conceptual, la escuela se constituye en un escenario institucional y social de formación, desarrollo ciudadano y social para el individuo, y que su labor educativa debe considerar la promoción de actitudes que favorezcan la equidad en las relaciones sociales de sus miembros, la justicia, el reconocimiento del otro, el manejo prosocial del poder, en el cual se fomenten formas de interacción social positivas en la comunidad educativa.

El presente estudio tuvo como objetivo la exploración de comportamientos asociados al fenómeno de *bullying* y su relación con las redes de apoyo y funcionamiento familiar percibido por estudiantes de una institución pública de Floridablanca, Santander.

Método

Diseño

Se estableció un diseño no experimental *de tipo descriptivo-correlacional* (León y Montero, 2003). La investigación recoge datos exclusivamente del municipio de Floridablanca, Santander, Colombia.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 304 estudiantes, quienes estaban cursando, sexto, noveno y once grado de una institución educativa, ubicada en el municipio de Floridablanca-Santander. Las edades de los participantes comprendían entre los 10 a 18 años de edad. Se realizó un muestreo no probabilístico.

Instrumentos

Para el cumplimiento de los objetivos propuestos en la investigación, se utilizaron tres instrumentos que miden las variables: *Bullying y redes de apoyo social*. A continuación se detallará en qué consiste cada uno de ellos:

1. Cuestionario sobre *bullying* (Paredes, Álvarez, Lega y Vernon, 2008). Dicho instrumento fue facilitado directamente por los autores (actualmente se encuentra en fase de validación, documento sin publicar). En la construcción de las preguntas participaron diversas investigadoras interesadas en aplicar el cuestionario en su país con el fin de contrastar los resultados finales e identificar los factores transculturales del fenómeno. La cons-

trucción de las preguntas se realizó teniendo en cuenta los aspectos que definen el problema según el concepto de Olweus (1998), y tiene la finalidad general de identificar a los alumnos y alumnas que responden en la situación de agresores y agresoras, pertenecientes a una institución pública o privada. Debido a que en el idioma español no existe un término que se refiera con exactitud al problema, se incluyó una pregunta para conocer si los estudiantes y las estudiantes coinciden con un nombre en particular para denominar a los compañeros y compañeras que llevan a cabo este tipo de acciones. Así mismo se consideró de importancia preguntar al agresor y agresora por aspectos subjetivos como el motivo de llevar a cabo las acciones agresivas, sus sentimientos posteriores y el lugar donde llevan a cabo las agresiones. Sobre las víctimas, se consideran aspectos como el lugar donde ocurren las acciones negativas y lo que han hecho cuando sufren las agresiones. El cuestionario piloto inicial fue sometido a prueba, y finalmente quedó conformado por 16 preguntas de las cuales 13 son de opción múltiple y tres son preguntas abiertas (Paredes, Álvarez, Lega y Vernon, 2008).

2. Cuestionario MOS de Apoyo Social, el cual permite indagar junto al apoyo global, otras cuatro dimensiones: 1) afectiva 2) de interacción social positiva 3) instrumental; y 4) emocional/informacional. Tiene 20 ítems; el primero, encargado de investigar la red social, pregunta por el número de amigos íntimos y familiares cercanos que tiene el entrevistado. Los ítems restantes tienen una evaluación mediante escala de tipo Likert puntuando de 1 (nunca) a 5 (siempre). La consistencia interna para la puntuación es alta (**alfa = .97**) y para las subescalas oscila entre .91 y .96. La fiabilidad test-retest es elevada (.78) (Sherbourne y Stewart, 1991; De la Revilla y Bailón, 1994; De la Revilla, Bailón y Luna, 1991; citados por Martínez et ál., 2004).
3. APGAR FAMILIAR, validado en poblaciones españolas (De la Revilla, Bailón y Luna, 1991) determina el grado de satisfacción que percibe el encuestado con respecto a la función familiar; consta de 5 ítems que evalúan las cinco áreas diferentes en que los autores subdividen la función familiar:

1) adaptabilidad o capacidad de movilizar recursos; 2) cooperación o capacidad de participación; 3) desarrollo o capacidad de apoyar en la maduración física, emocional y la autorrealización; 4) afectividad o expresión de cariño; y, 5) capacidad de resolución o compromiso de dedicar tiempo a la familia. Cada pregunta se evalúa con un valor de 0 (casi nunca) a 2 (casi siempre) sobre una escala de Likert, obteniéndose al final un índice entre 0 y 10. Se clasifican las familias en normofuncionales (>6) y disfuncionales (≤ 6) 31, 32. El alpha de cronbach del 0.793.

Procedimiento

Se realizó el contacto con las directivas de la institución educativa y los participantes explicando los objetivos y alcances de la investigación, así como los aspectos éticos de anonimato y confidencialidad de la informa-

ción. La aplicación del instrumento osciló entre 25 y 30 minutos. Los resultados fueron analizados en el paquete estadístico *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)* versión 17.0 para *Windows*.

Resultados

Descripción sociodemográfica de adolescentes participantes

La distribución de la muestra según variables sociodemográficas (sexo, nivel de escolaridad, y edad) se presenta en la tabla 1. Se observa que el porcentaje de mujeres y hombres participantes es homogéneo. El 75% corresponde a los jóvenes de sexto y noveno grado, mientras el 25% restante corresponden a grado once. (Véase tabla 1). La edad promedio de los adolescentes participantes fue de 13,77 años y una desviación típica de 2,14.

Tabla 1. Descripción sociodemográfica de los adolescentes.

	Ítem	Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Hombre	139	46,5
	Mujer	160	53,5
Escolaridad	Sexto	113	37,4
	Noveno	113	37,4
	Once	76	25,2

Análisis descriptivo de Bullying y Apoyo Social

A continuación se muestra un análisis del *bullying* y el tipo de apoyo social percibido por los adolescentes. Se encontró que el 30,5 % de todos los encuestados admitió que alguna vez ha agredido de diferentes

formas a un compañero (a) ridiculizándolo, golpeándolo, excluyéndolo o por medio de la amenaza (tabla 2). En la tabla se aprecia que la forma de agresión más común entre los estudiantes es la ridiculización con un 44,5 %.

Tabla 2. Alguna vez ha agredido a un compañero(a) de clase.

Ítem	Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
¿Ha golpeado, amenazado, excluido, ridiculizado a un compañero o compañera de clase?	Si	92	30,5
	No	210	69,5
	Total	303	100,0
¿Qué hizo exactamente?	Golpear	43	39,1
	Amenazar	12	10,9
	Excluir	6	5,5
	Ridiculizar	49	44

En la tabla 3 se registra que las agresiones se realizan en su mayoría acompañado (a) por otros (78%), es importante resaltar que dichas agresiones lo hacen en

grupos de más de cinco personas (tabla 3). Se observó que la frecuencia con la que se agrede en su mayoría, es al menos una vez por semana (45,6%) (tabla 4).

Tabla 3. La agresión ocurre delante de otros.

Ítem	Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Estaba solo(a) o acompañado(a)	Sí	20	22,0
	No	71	78,0
Si respondió NO. ¿Cuántas personas estaban con usted?	Menos de tres personas	15	20,5
	Entre tres y cinco personas	17	23,3
	Más de cinco personas	41	56,2

Tabla 4. Frecuencia de la agresión.

Ítem	Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
¿Con que frecuencia usted ha golpeado, amenazado, excluido o ridiculizado a un compañero o compañera de clase?	Diariamente	9	11,4
	Una vez por semana	8	10,1
	Varias veces al mes	16	20,3
	Al menos una vez por semana	36	45,6
	Una vez al mes	10	12,7

Los estudiantes que agreden, manejan emociones y sentimientos, después de ejecutar las acciones,

siendo las de mayor concurrencia satisfacción y preocupación (27,4%) seguido de la culpa (22,1%) (tabla 5).

Tabla 5. Sentimientos posteriores a la agresión.

Ítem	Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Sentimiento después de agredir	Culpable	21	22,1
	Avergonzado	15	15,8
	Feliz	4	4,2
	Satisfecho	26	27,4
	Poderoso	3	3,2
	Preocupado	26	27,4

En la tabla 6, se encontró que el 32,7% de los estudiantes alguna vez ha sido víctima por parte de otro compañero (a) de clase. Dentro de las formas de ser

agredido, se reportó en su mayoría la ridiculización y las golpizas, dichas agresiones ocurren al menos una vez por semana (tabla 6).

Tabla 6. Formas frecuentes de ser agredido.

Ítem	Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
¿Ha sido alguna vez víctima de golpizas, amenazas, exclusiones, ridiculizaciones, por un compañero o compañera de clase?	Sí	97	32,4
	No	202	67,6
¿Cuáles?	Golpizas	23	20,5
	Amenazas	18	16,1
	Exclusiones	17	15,2
	Ridiculización	54	48,2
¿Con qué frecuencia usted ha sido alguna vez víctima de golpizas, amenazas exclusiones, ridiculizaciones por un compañero o compañera de clase?	Diariamente	5	6,8
	Una vez por semana	5	6,8
	Varias veces al mes	13	17,6
	Al menos una vez por semana	41	55,4
	Una vez al mes	10	13,5

Con relación a las acciones que se realizan exactamente hacia el agredido son las burlas (24,1%), insultos (17,1%) o empujones (11,2%)

(tabla 7). Dichas acciones ocurren en presencia de otros (70,7%) y se realizan por varias personas (62,8) (tabla 8).

Tabla 7. Precisión sobre la agresión.

Ítem	Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Exactamente qué le hicieron	Insulto	32	17,1
	Golpes	16	8,6
	Empujones	21	11,2
	Apodo	32	17,1
	Amenaza con armas	4	2,1
	Amenaza de golpes	8	4,3
	Amenaza de otro tipo	4	2,1
	Me excluyen	14	7,5
	Burlas	45	24,1
	Otro	5	2,7
	Por la red	6	3,2

Tabla 8. La agresión sucede en presencia de otros.

Ítem	Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Estaba solo o en presencia de otros	Sí	27	29,3
	No	65	70,7

Esta tabla continúa en la siguiente página —>

Ítem	Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Agresión por una o varias personas	Una persona	32	37,2
	Varias personas	54	62,8

Se observó que los lugares más frecuentes para agredir a los estudiantes son el salón de clases y el patio del colegio (tabla 9), los sentimientos que reportan después de ser agredidos en su mayoría es rabia y vergüenza,

después de haber sido agredido, la mayoría reporta que no le cuenta a nadie (24,6%), y otros le cuentan a un amigo o familiar, son pocos los estudiantes que reportan decirle al profesor o a un directivo de la institución (tabla 9).

Tabla 9. Ocurrencia, sentimientos y acciones frente a la agresión.

Ítem	Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
En qué lugar se encontraba	Salón	56	46,7
	Baño del colegio	3	2,5
	Patio del colegio	19	15,8
	Pasillo del colegio	14	11,7
	Zona de deporte	6	5,0
	Entrada del colegio	9	7,5
	Otro	13	10,8
Sentimiento después de ser agredido	Rabia	49	49,0
	Avergonzado	33	33,0
	Miedo	5	5,0
	Preocupado	8	8,0
	Angustiado	5	5,0
Qué hace luego de ser agredido	Decirle al profesor	11	9,3
	Decirle a un directivo	6	5,1
	Decirle a un amigo	25	21,2
	Decirle a un familiar	26	22,0
	No decirle a nadie	29	24,6
	Evita encontrarse con la persona o grupo	11	9,3
	Otro	20	8,5

Con respecto a la identificación de *Bullying* se encontró en la institución evaluada que hay un porcentaje importante de estudiantes que presentan las caracte-

rísticas de *Bull* (Agresores) (22,8%) y se reporta un porcentaje alto de estudiantes *Bullied* (Agredido) (21,1%) (tabla 10).

Tabla 10. Identificación de estudiantes Bull (agresor) y Bullied (Agredido)

Ítem	Frecuencia	Porcentaje
Estudiantes Bull (agresor)	69	22,8
No es Bull	233	77,2
Total	302	100,0
Estudiantes Bullied (agredido)	63	21,1
No es Bullied	236	78,9
Total	299	100,0

Funcionamiento familiar en los adolescentes

Según la información reportada de los adolescentes, el 75,2% de ellos afirma tener una familia normofuncional y otro porcentaje señala tener una familia moderadamente disfuncional (20,1%) y gravemente disfuncional (4,7%) (tabla 11). Existe una relación en-

tre el funcionamiento familiar (moderadamente y gravemente disfuncional) y si un adolescente es o no *Bull*, reportándose presencia de *Bull* en los estudiantes que afirman tener una familia moderadamente o gravemente disfuncional (Chi cuadrado 6,82. P-valor 0,033) (tabla 11).

Tabla 11. Funcionamiento familiar reportado por el adolescente

APGAR	Estudiantes	
	Frecuencia	Porcentaje
Gravemente disfuncional	13	4,7
Moderadamente disfuncional	56	20,1
Normofuncional	209	75,2
Prueba de Chi-Cuadrado APGAR	Valor gl	Sig (bilateral)
	6,828 ^a	0,033

Tipo de apoyo social percibido

Puntuaciones elevadas en el cuestionario de apoyo social percibido evidencian un mayor apoyo percibido y un puntaje bajo representa un menor apoyo social percibido. En la tabla 12 se muestran algunas estadísticas

descriptivas para las puntuaciones de las subescalas, se observa que todas las dimensiones sobrepasan el punto medio, es decir, que los adolescentes logran percibir que tienen apoyo social emocional, instrumental, interacción social y afectivo.

Tabla 12. Estadísticas descriptivas del apoyo social percibido por los adolescentes

MOS	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Apoyo emocional	9	40	33,89	6,796
Apoyo instrumental	5	20	17,65	2,936
Interacción social	4	20	17,32	3,231
Apoyo afectivo	3	15	13,59	2,308

Para comprobar si el apoyo social percibido difiere en función de los estudiantes que son *Bull* o *Bullied*, se realizó un análisis comparativo. Bajo un nivel de significación del 5%, con la prueba no paramétrica de Mann-Whitney, no se encontraron diferencias significativas en el apoyo social percibido de los estu-

diantes *Bull* (tabla 13), pero sí se encontraron diferencias significativas en el apoyo social percibido entre los que son *Bullied* (p-valor=0,029), es decir, que los adolescentes que son agredidos (*Bullied*) perciben un menor apoyo afectivo que los adolescentes que no lo son (tabla 13).

Tabla 13. Comparación entre el apoyo percibido y Bullying en los adolescentes

		Apoyo Emocional	Apoyo Instrumental	Interacción Social	Apoyo Afectivo
Bull	U de Mann-Whitney	6,347	6808,5	6852,5	7638
Agresor	p-valor	,639	,584	,809	,983
Bullied	U de Mann-Whitney	5193	5808	5961,5	5794
Agredido	p-valor	0,91	0,351	0,324	0,029

Discusión

El principal objetivo de este trabajo fue realizar la caracterización del *bullying* y la relación con las redes de apoyo y funcionamiento familiar percibido por los estudiantes de una institución educativa pública de Floridablanca, Santander; los resultados indican que la problemática se está presentando en una cifra relativamente alta dentro de la institución tanto de estudiantes que son agresores, como agredidos, así mismo se evidencia la importancia que juegan las redes de apoyo en la problemática presente en el contexto escolar. En este sentido, es más clara la asociación que se observa entre la ausencia de vinculación afectiva entre la familia (percepción de apoyo) y la emisión de conductas agresivas o de enfrentamiento entre estudiantes.

No es un mito que el fenómeno del acoso, la amenaza, la intimidación y la agresión como tal, esté presente dentro del contexto educativo, colegios o escuelas, y que se evidencie en el comportamiento de los estudiantes. Dicho fenómeno ha recibido la denominación universal de *bullying*, siendo una de las formas de violencia que mayor repercusión tiene sobre los niños y adolescentes en edad escolar (Cano, 2009), el cual está presente en centros educativos públicos y privados en diferentes países, y cuyo interés en investigar dichos acontecimientos se ha hecho más notorio en las últimas décadas. Existen factores afectivos y relacionales (redes de apoyo) que inciden en el desarrollo de determinadas conductas, los cuales se constituyen en modelos de comportamiento para los estudiantes. En Latinoamérica, en especial en Colombia, en la ciudad de Cali, se realizó un estudio sobre *bullying* (Paredes et ál., 2008), donde se hace una caracterización del fenómeno en instituciones educativas de la localidad, demostrando en sus resultados que el *bullying* está teniendo una participación activa dentro de la educación de los jóvenes, sin importar que sean colegios públicos o privados. Los resultados de la presente investigación ponen de manifiesto contrastes revelados por otros estudios que identifican la presencia de *bullying* en los estudiantes. Específicamente se identifican conductas de agresión entre pares. Siendo mayor la prevalencia de estudiantes agresores *Bull* en la institución. De acuerdo con Cumsille y Martínez (1994) los sucesos estresantes que se experimentan, como la agresión, contribuye en gran medida al

surgimiento de los diversos problemas relacionados con la salud mental y física tanto en adultos como en niños y jóvenes, sustentando lo encontrado en esta investigación. No se puede comprender este período (adolescencia), de la vida humana sin considerar que el eje definidor está en el entramado social que genera la propia adolescencia; y las relaciones que se gestan durante esta etapa del ciclo de vida, siendo una realidad que forma parte de un sistema social determinado (Madrid y Antona, 2000).

Entre los muchos sistemas que influyen o pueden influir en el desarrollo de los adolescentes está sin lugar a dudas la familia y el contexto escolar. Para las familias no son los cambios corporales los que causan problemas sino los cambios conductuales; y cuyos comportamientos pueden o no emerger de su interacción social en los diferentes contextos a los que esté vinculado el joven (Salaazar, 2007). Este periodo, suele traer una serie de cambios significativos (biológicos, relaciones de pareja, toma de decisiones, entre otras.), que retan al sujeto a definir su identidad (Orcasita, Peralta, Valderrama y Uribe, 2010).

La investigación desarrollada evidencia que existe una relación entre el fenómeno de *bullying* y el apoyo social percibido, se encontró una relación entre los estudiantes que son agredidos y la percepción del apoyo social que perciben de sus redes, (familia-amigos) de manera especial el apoyo social afectivo que reciben. De acuerdo con las revisiones de investigaciones realizadas en relación con el apoyo social en la adolescencia, Bravo y Fernández (2003); Chaux (2004) y Barra, Cerna, Kramm y Veliz (2006), afirman que es necesario disponer de una buena red de apoyo social ya que es fundamental para asegurar su capacidad de afrontamiento a los numerosos eventos negativos que tendrá que superar, ante todo el rol de ser adolescentes o niños. Además, las investigaciones señalan que las personas que perciben menos apoyo están más predispuestas a experimentar trastornos emocionales y físicos cuando enfrentan altos niveles de estrés, en comparación con las personas que disponen de ese apoyo familiar; este es el caso de los adolescentes que son agredidos quienes perciben un menor apoyo afectivo familiar, en comparación con los adolescentes que están en interacción de un ambiente emocionalmente equilibrado.

Los estudiantes hoy en día se encuentran expuestos a una variedad de factores de riesgo psicosocial, como

lo es la violencia, las pandillas, el consumo de sustancias psicoactivas y la escasa supervisión parental, así como relaciones conflictivas dentro del contexto escolar. Según Bandura (1994; citado por Espada et ál., 2003) se propone un modelo sociocognitivo en relación con la adquisición y mantenimiento de comportamientos de protección, ante estos factores de riesgo, según el cual, el comportamiento humano puede explicarse partiendo de tres aspectos fundamentales que se interrelacionan, modificándose entre sí a) Los determinantes personales: donde se incluyen aspectos afectivos, cognitivos y biológicos; b) la conducta y c) el ambiente. La investigación desarrollada evidenció una relación importante entre los estudiantes que son agresores (*Bull*) y el funcionamiento familiar que perciben (moderadamente o gravemente disfuncional). En este sentido, las conductas preventivas deberían orientarse a involucrar los distintos agentes de socialización y redes de apoyo percibidas por los estudiantes (familia, amigos y colegio). Se reconoce el modelo que propone Bandura (1994), para la prevención teniendo en cuenta los siguientes factores: 1) información; 2) desarrollo de habilidades sociales y de autocontrol; 3) potenciar la autoeficacia y 4) apoyo social, ya que al promoverlo se reafirman las modificaciones que los sujetos hacen en sus hábitos. La teoría expuesta por Bandura (1994) permite aplicar el modelo social cognitivo a los adolescentes ofreciendo elementos de información que confluyen en la teoría de Chau, Lleras y Velazco (2004), quienes retoman dichos factores para establecer la formación ciudadana de los estudiantes.

Por otro lado, Chau, Lleras y Velazco (2004) exponen que, todos los colegios forman en ciudadanía a sus estudiantes. Sin embargo, hay una enorme variedad en la manera como esta formación se lleva a cabo. En algunos, dichas formaciones, ocurren casi exclusivamente de manera implícita, a través de lo que se ha llamado currículo oculto, es decir, por medio de las prácticas cotidianas en el aula y en la institución educativa que reflejan ciertos valores y normas que no se hacen explícitos, pero que sí generan aprendizaje en los estudiantes. Los autores creen que la distancia entre el aprendizaje de valores y las acciones, existen porque usualmente los programas de transmisión de valores no proveen oportunidades para el desarrollo de las competencias que se necesitan para enfrentar situaciones de la vida real. Si los estudiantes

no han desarrollado las competencias que necesitan para analizar y actuar responsablemente frente a este tipo de dilemas, es muy probable que respondan de forma inapropiada. Inclusive puede ser muy grave si solamente consideran un valor dado, ya que por defenderlo pueden hacer mucho daño (Chau, Lleras y Velazco, 2004).

Dentro del contexto de la adolescencia, se pueden considerar fundamental las implicaciones que tienen los factores provenientes del adolescente o de su entorno que favorecen el desarrollo y ejecución de conductas de riesgo para su salud física y/o psicológica. Estas conductas riesgosas se caracterizan por amenazar el desarrollo personal del adolescente, y suelen tener consecuencias perjudiciales para la salud en términos de patologías, roles sociales y, desarrollo personal (Orcasita y Uribe, 2010). Altos niveles de estrés y ansiedad tienden a afectar de manera negativa las habilidades sociales de los individuos, debido a que favorecen que este se perciba incapaz de mantener relaciones seguras, disminuyendo su bienestar y el acceso al apoyo social (Palomar y Cienfuegos, 2007; citado por Orcasita y Uribe, 2010). Lo anterior sugiere la necesidad de crear programas de intervención, en las instituciones educativas, que contribuyan al fortalecimiento de las redes de apoyo, y específicamente que detecten los comportamientos fuera de contexto, como lo son las burlas, los apodos, la exclusión, las amenazas, las bromas, etc.; informándolos adecuadamente, frente a conductas de riesgo como medida de prevención e incluyendo en el proceso a docentes, alumnos y familia.

En los estudios realizados en ciudades como Medellín (Ghiso y Ospina, 2010), Cali (Paredes et ál., 2008), Barranquilla (Zabaraín y Sánchez, 2009), Bogotá (Cepeda et ál., 2008); entre otras; se encuentra que el porcentaje de víctimas y agresores frecuentes alcanza porcentajes bastante altos en las diferentes instituciones evaluadas (24.7%), tal como se evidenció en la investigación realizada. Esto sugiere que una porción importante de estudiantes puede estar presentando diferentes niveles de malestar psicológico, y a la vez que los centros educativos deben comprender que existen diversas formas de violencia escolar, algunas poco visibles en apariencia o poco manifestables, como el *bullying*, pero que interfieren con el proceso que los colegios están misionados a dar a la comunidad, reportando que sean un lugar seguro y nutritivo para el sano desarrollo emocional, social e

intelectual de todas y todos los estudiantes. Cabe anotar que estos resultados son similares a los de los estudios exploratorios de los países europeos, americanos y latinoamericanos mencionados anteriormente. En cuanto a la investigación referida para el desarrollo de esta investigación (Paredes et ál., 2008), se encuentra en sus resultados finales que el fenómeno existe en los colegios de Cali y presenta las particularidades propias del concepto definido por Olweus que incluye diversas manifestaciones de agresión por compañeros y compañeras, que esta conducta se repite en el tiempo consistentemente y que es difícil para la víctima defenderse por sí misma. Estas características se han encontrado, en la actual investigación y en la mayoría de los estudios realizados alrededor del mundo, encontrando que dicha problemática se presenta en diferentes colegios; de forma contundente, es la agresión de tipo verbal con mayor frecuencia la que más se manifiesta a modo de ridiculizaciones o burlas, apodos por su apariencia física o por su expresión.

En cuanto al apoyo social percibido se encontró en los adolescentes que son *bullied* ($p\text{-valor}=0,029$), que hay un menor apoyo afectivo, que los adolescentes que no lo son. Esto lleva a referirse a la poca participación de los profesores, profesoras y otras personas adultas como lo son, los padres y madres de familia, para contrarrestar el problema o apoyar al agredido, y este probablemente es un factor que ayuda a que el hostigamiento dure largos periodos de tiempo, en silencio, el cual puede afectar no solo la salud emocional del estudiante sino que, en un plano más amplio a otras redes (Paredes et ál., 2008). De lo expuesto anteriormente se señala que la familia es la principal red de apoyo de los jóvenes participantes de la investigación, sin embargo, la función de apoyo de dicha red parece no estar ejerciendo una función que promueva el desarrollo y protección frente a las dinámicas presentes en el contexto escolar. Esta investigación es una primera aproximación para futuras investigaciones que aborden la problemática y las principales redes de apoyo percibidas.

A partir de la reflexión teórica inicial y los resultados obtenidos, se concluyó que el apoyo social se establece como un agente de protección en el bienestar del adolescente, ya que brinda apoyo emocional como informacional, los cuales generan recursos de sustento valiosos para el enfrentamiento de situaciones de riesgo,

que puedan presentarse en esta etapa del ciclo de vida. Asimismo, es primordial que el estudio de la adolescencia incluya todos los factores que puedan afectar al joven, como el ambiente físico y social que los rodea, la salud mental, la calidad de las relaciones interpersonales y familiares, lo biológico, el contexto y la etapa en la que se encuentre el adolescente de acuerdo a los beneficios que se obtienen (Pardo et ál., 2004). Al investigar sobre los factores psicosociales de riesgo en los adolescentes, se hace necesario divisar cuál es la atribución que el contexto proporciona al individuo en la adquisición y predisposición de las diferentes problemáticas que se exponen en las teorías; evaluando la percepción que el sujeto tiene sobre las redes de apoyo social recibido y las dinámicas relacionales que se presentan al interior de cada uno de los contextos presentes en los adolescentes.

Es fundamental que las redes ayuden a desarrollar en el joven todo su potencial, mediante la adquisición de herramientas sociales que promuevan la confianza en sí mismo. El adolescente requiere estar en constante acompañamiento, que se le guíe, con el fin de aprovechar su tiempo libre, sus capacidades de aprendizaje y de fortalecer la toma de decisiones que le servirá en su etapa de adultez; es importante que los docentes, padres estén orientando hacia la reflexión con el fin de crear en ellos un pensamiento reflexivo sobre los comportamientos que la sociedad y los medios de comunicación promueven y hacen aparecer tan atractivos (Orcasita y Uribe, 2010). Las normas de una sociedad se rigen a través de la contextualización, de la convivencia y de la interacción social que los individuos tengan desde temprana edad, se van interiorizando a lo largo de la infancia, cuestionan en la adolescencia y se preestablecen en la adultez.

Siguiendo con la idea del anterior párrafo, es primordial realizar intervenciones a nivel familiar e individual, donde los estudiantes puedan recibir un apoyo a nivel psicológico y donde se promueva la participación activa de los padres dentro de los procesos académicos, formando una red de apoyo sólida para los jóvenes, promoviendo la creación y el fortalecimiento de programas institucionales de apoyo a las familias, donde las comunidades académicas puedan actuar como red de protección en los adolescentes en situaciones de vulnerabilidad; así mismo capacitar a las familias para que puedan comprender y atender mejor las necesidades de sus hijos adoles-

centes. El aporte de la presente investigación se orienta a focalizar investigaciones que tengan como eje el apoyo social como variable de protección frente al fenómeno del *Bullying*, teniendo en cuenta que es una problemática que no solo afecta al agresor y agredido sino a su contexto más próximo y redes de apoyo.

Finalmente, la exploración efectuada en este estudio, permite a las futuras investigaciones resaltar la importancia que tienen las redes de apoyo social y la necesidad de encaminar a la población adolescente, en esta vinculación, debido a los beneficios que podría generar en esta etapa de mayor vulnerabilidad. Esta investigación ha señalado la importancia que tiene el apoyo social sobre las problemáticas sociales en las que se pueden ver involucrados los jóvenes como lo es el *bullying* o acoso escolar, siendo este un fenómeno muy reiterativo dentro de los centros educativos y que con una detección y prevención a tiempo se puede empezar a disminuir y hacer que los colegios se vuelvan espacios de aprendizaje y de vinculación afectiva entre jóvenes de las mismas edades; que se priorice la necesidad de tener establecidas las redes de apoyo para afrontar la diversidad de situaciones adversas. Como sugerencias a futuros estudios cabe señalar que la investigación realizada debería ampliarse a otros elementos de la relación interpersonal, especialmente los observadores (de las agresiones), así como a aquellas víctimas, que, en ocasiones, también agreden, sin olvidar que las condiciones familiares y escolares influyen de un modo considerable en el mantenimiento de la dinámica de agresión y victimización. Como lo expresa Áviles (2002) es importante implementar un plan de vigilancia con los docentes que les permita tener en observación a los estudiantes, disminuyendo los espacios de riesgo dentro de la institución, así mismo fomentar el buen trato dentro de las aulas de clases, educando de manera asertiva a los jóvenes que caigan en comportamiento fuera de contexto; como lo son los alumnos que llaman por apodos a sus compañeros, los que ponen en ridículo, los que gritan y fomentan el desorden dentro del aula de clase.

Referencias

Álvarez, L., Cárdenas, A., Frías, P. & Villamizar, S. (2007). Actitudes hacia la violencia social entre iguales y su

relación con variables sociodemográficas en tres grupos de estudiantes de secundaria de la ciudad de Bucaramanga. *Revista Colombiana de Psicología*, 16 (18), 127-137.

- Aron, S., Nitsche, R. & Rosenbluth, A. (1995). Redes sociales de adolescentes: un estudio descriptivo-comparativo. *Psykhe*, 4 (1), 49-56.
- Astor, R., Benbenishty, R., Vinokur, A. & Zeira, A. (2006). Arab and Jewish elementary school students' perceptions of fear and school violence: Understanding the influence of school context. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (1), 91-119.
- Atlas, R. & Pepler, D. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research*, 92 (2), 86-100.
- Áviles, J. (2006). Diferencias de atribución causal en el Bullying entre sus protagonistas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (2), 201-220.
- BCN-Ley Chile, (2007). *Sistema de Responsabilidad de los Adolescentes por infracciones a la Ley Penal*. Extraído el 15 de Agosto de 2011 desde <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=244803>
- Barra, E., Cerna, R., Kramm, D. & Veliz, V. (2006). Problemas de salud, estrés, afrontamiento, depresión y apoyo social en adolescentes. *Terapia Psicológica*, 24 (1), 55- 61.
- Bravo, A. & Fernández, J. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección. Un análisis comparativo con población normativa. *Psicothema*, 15 (1), 136-142.
- Bulach, C., Fulbright, P. J. & Williams, R. (2003). Bullying Behavior: What is the potential for violence at your school? *Journal of Instructional Psychology*, 30(2), 156-164.
- Cano, G., S. (2009). *Estudio sobre la violencia entre iguales durante la adolescencia; Comparación entre dos centros educativos de los distritos de Salamanca y Vallecas de Madrid*. Programa Oficial de Postgrado en Trabajo Social Comunitario, Gestión y Evaluación de Servicios Sociales. Escuela Universitaria de Trabajo Social; España, Madrid.
- Cepeda, C., Pacheco, P., García, L. & Piraquive, C. (2008). Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media. *Revista de Salud Pública* 10(4), 517-528.

- Collel, J. & Escudé, C. (2002). La violencia entre iguales a l' escola: el Bullying. *Àmbits de Psicopedagogia*, 4, 20-24.
- Chaux, E., Lleras, J. & Velázquez, A. (2004). *Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología y Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales, Ediciones Uniandes.
- Chaux, E. & Ruiz, A. (2005). *La Formación de Competencias Ciudadanas*. Asociación Colombiana de Facultades de Educación – Ascofade; Recuperado el 15 de septiembre del 2011 www.redes-cepalcala.org/inspector/documentos%20y%20libros/competencias/la%20formacion%20de%20competencias%20ciudadanas.pdf
- Cuevas, M. C. (2006). *Exposición a violencia, conductas parentales y afrontamiento en niños y adolescentes*. Tesis de Doctorado, Universidad de Granada, Granada: España.
- González, N. (2001). Acercamiento a la literatura sobre redes sociales y apoyo social. *Revista Cubana de Psicología*, 18 (2), 134-141
- Espada, J. P., Quiles, M. J. & Méndez, F. J. (2003). Conductas sexuales de riesgo y prevención del Sida en la adolescencia. *Papeles del Psicólogo*, 24 (085), 29-36.
- Espelage, D. & Swearer, M. (2004). (Eds.). *Bullying in American schools: A Social Ecological Perspective on Prevention and Intervention*. pp. 1-12. N.J.: Erlbaum.
- Ghiso, A. & Ospina, V. (2010). Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (1), 535-556.
- Herrera, P. M. (1997). La familia funcional y disfuncional, un indicador de salud. *Revista Cubana de Medicina Integral*, 13 (6), 1-4.
- Hoyos, O., Aparicio, J. & Córdoba, P. (2005). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 16, 1-28.
- Juvonen, J. & Graham, S. (2001). (Eds.), *Peer harassment in school*. New York: Guilford Publications.
- Krauskopf, D. (1996). Violencia Juvenil: Alerta Social. *Revista Parlamentaria*, 4 (3), 775-801.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E. & Henttonen, I. (1999). Children involved in bullying: psychological disturbance and the persistence of the involvement. *Child abuse and Neglect*, 23 (12), 1253-1262.
- León, O. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. McGraw-Hill, Madrid.
- Loredo, A., Perea, A. & López, N. (2003). Bullying: acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes. *Acta Pediátrica de México*, 24 (4), 210-214.
- Madariaga, C., Abello, R. & Sierra, O. (2003). Redes sociales fundamentos conceptuales. En C. Madariaga, (Ed.), *Redes Sociales Infancia, Familia y Comunidad* (pp. 29-59). Barranquilla: Uninorte.
- Madrid, J. & Antona, A. (2000). *Programa del Adolescente*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid. Área de Salud y Consumo.
- McConville, D. & Cornell, D. (2003). Aggressive attitudes predict aggressive behavior in middle school students. *Journal of Emotional and Behavioral disorders*, 11 (3), 179-185.
- Oñate, A. & Piñuel, I. (2005). *Informe Cisneros VII: Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Madrid, 2005.
- Orcasita Pineda, L., Peralta Díaz, A., Valderrama L. & Uribe, A. (2010). Apoyo social y conductas de riesgo en adolescentes diagnosticados y no diagnosticados con VIH/SIDA en Cali-Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 31, 155-195.
- Orcasita, L. & Uribe, A. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psicología: avances de la disciplina*, 4 (2), 69-82.
- Ortega, R., Del Rey, R. & Mora-Merchán, J. (2001). Violencia entre escolares: conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113.
- Oliveros, M., Figueroa, L., Mayorga, G., Cano, B., Quispe, Y. y Barrientos, A. (2008). Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú. *Revista Peruana de Pediatría*, 61 (4), 215-220.
- Olweus, D. (1997). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

- Olweus, D. (2001). Peer Harassment. Un Análisis Crítico y Algunas Cuestiones Importantes. En: *El Acoso en la Escuela, la Situación de los Vulnerables y Víctimas*. New York: Juvonen, J. & Graham; pp 3-48.
- Oñate, A. & Piñuel, I. (2007). *Acoso y violencia escolar en España*. Informe Cisneros X. IIEDDI. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo: Madrid.
- Palacios, C. (2009). *Acoso Escolar: La Persecución Como Forma de Agresión*. En *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, recopilado de www.eumed.net/rev/cccs/03/cpt3.htm
- Palamidessi, M. (2006). *La Escuela en la Sociedad de Redes. Una Introducción a las Tecnologías de la Informática y la Comunicación en la Educación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Pardo, G., Sandoval, A. & Umbarila, D. (2004). Adolescencia y depresión. *Revista Colombiana de Psicología*, 13, 13-28.
- Paredes, M., Álvarez, M., Lega, L. & Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “bullying” en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (1), 295-317.
- Pellegrini, A. & Long, J. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *The British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 259-281.
- Peterson, J., & Ray, K. (2006). Bullying and the Gifted: the subjective experience. *The Gifted Child Quarterly*, 50 (3), 252-271.
- Salazar, D. (2007). Cultura y adolescencia: los adolescentes y la cultura: la conducta y la Buena Educación. Confederación de Adolescencia y Juventud de Iberoamérica y el Caribe. Recopilado de www.codajic.org/
- Santillano, C. (2009). La Adolescencia: añejos debates y contemporáneas realidades. *Ultima Década*, 17 (31), 55-71.
- Wright, D. & Fitzpatrick, K. (2006). Violence and minority youth: the effects of risk and asset factors on fighting among African American children and adolescents. *Adolescence*, 41 (162), 251-263.