

ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO DE LOS ALUMNOS IMPLICADOS EN LA DINÁMICA DE LA VIOLENCIA ENTRE IGUALES EN ESCUELAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA ZONA METROPOLITANA DE GUADALAJARA, JALISCO, MÉXICO

*Isabel Valadez Figueroa y **Vania Vargas Valadez

*Doctora en Ciencias. Profesora en el Departamento de Salud Pública del CUCS de la UdeG. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. dravaladez@hotmail.com

**Candidata a Doctorado en Ciencias de la Salud Pública.

Recibido 29 Febrero 2012

Aceptado 15 Marzo 2012

Resumen

El presente trabajo se centra en comprender las estrategias de afrontamiento que utilizan los alumnos frente a las experiencias de la violencia entre iguales, desde su propia perspectiva y desde el rol que juegan en su dinámica (observador o víctima). Estudio cualitativo utilizando técnica de grupos focal llevado a cabo en tres escuelas secundarias de Guadalajara, Jalisco, México. Los ejes temáticos para la realización de la entrevista fueron: a) existencia del maltrato, b) la respuesta de los docentes, c) el como les afecta esta situación d) los sentimientos que se generan, e) las formas como le hace frente, f) la percepción de la eficacia de lo que se hace.

Palabras clave: Estrategias de afrontamiento, violencia entre iguales.

Los modos de afrontamiento de la vida cotidiana adquieren particular relevancia en la adolescencia, etapa de la vida que suele ser crítica y especialmente importante en el desarrollo del ser humano, en la cual se producen cambios sustanciales en la personalidad, se define la identidad y se lleva a cabo la elaboración de un proyecto de vida, proceso que bajo determinadas circunstancias pueden exponer a los sujetos adolescentes a estados de tensión, de crisis o de riesgo (Bloss, 1996; Acevedo, 1997; Aberastury, Knobel & Dornbush, 1982; Remplein, 1971; Craig, 1999; Hurlock, 1980). En forma coincidente, la transición entre las etapas de educación primaria y secundaria, conlleva un cambio en el contexto de su vida cotidiana. Este proceso de cambio no sólo es el traslado del alumnado, sino el tránsito por dos mundos diversos, con lo cual las prácticas educativas toman formas culturales diferentes al pasar de un centro educativo a otro, pudiéndose provocar dificultades en distintos ámbitos, situación que trae posibles repercusiones psicológicas, como la ansiedad, el miedo, las resistencias y un aumento en las dificultades emocionales y académicas (Rudolph, Lambert, Clark & Kurlakowsky, 2001). Según la literatura, el tránsito entre la educación primaria y secundaria representa un cambio trascendental en la vida de los estudiantes, ya que ellos se encuentran en procesos de cambio, adaptación y ajuste, tanto en relación con el sistema educativo, como a su etapa de adolescencia, (Sacristán 1997; Psaltis, 2002; Midgley y Maehr, 2000).

Por su parte el contexto escolar es un entorno crucial en la adolescencia por la cantidad de tiempo que los alumnos pasan en él, y por las diversas experiencias sociales, emocionales y cognitivas que ofrece, posee una gran importancia en su desarrollo. En este medio es en donde los estudiantes adolescentes adquieren formas de posicionamiento social, elaboradas a partir de las relaciones sociales con sus iguales y los significados de su grupo. Las situaciones adversas experimentadas en él pueden ocasionar problemas

de adaptación durante la propia infancia e incluso durante la edad adulta (Compas y Wagner, 1992). En la escuela, la vida de relación de los y las adolescentes es compleja, ya que el sujeto adolescente le concede gran importancia a percibirse y ser visto como un individuo socialmente integrado, y por ello quiere evitar ser señalado como alguien aislado, así que acepta y busca voluntariamente su pertenencia al grupo. Sin embargo, la integración social en los grupos de adolescentes no es fácil, a veces el sistema de relaciones entre iguales se configura bajo un esquema de dominio-sumisión que incluye conductas que son social y moralmente intolerables por ser injustas, aparece un fenómeno de prepotencia o desequilibrio poniendo en riesgo el vínculo de reciprocidad, Indicador de que se pueden generar procesos de victimización. Se considera que un alumno es víctima cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo a acciones negativas, llevadas a cabo por un alumno o grupo de alumnos/as, tanto las cometidas física y verbalmente, de exclusión y de daño a la propiedad. Se considera que están envueltos en estos problemas y que en alguna medida son víctimas de ellos, tanto las y los adolescentes que son agresivos con otros, como los que son víctimas directas de los agresores/as. Asimismo, son víctimas de la violencia, los y las adolescentes que, sin verse involucrados de forma inmediata, lo están en forma indirecta, porque son observadores y sujetos pasivos de la misma, al verse obligados a convivir en situaciones sociales donde el problema existe. Conviene establecer que estas manifestaciones de violencia al interior de la escuela se presentan básicamente a partir de las relaciones escolares, las cuales no están conformadas sólo por hechos concretos que la expresan, sino que se encuentran sujetas a un gran sistema de relaciones en donde las emociones, los sentimientos, los valores, así como los aspectos cognitivos (Goleman, 1995; Sastre y Moreno, 2002; Gardner, 1993), se hacen presentes y configuran parte del ámbito educativo, no olvidando que están

ligados a las situaciones familiares e individuales de cada alumno-alumna y al ámbito social de la escuela. Relaciones escolares que no sólo están comprendidas desde el punto de vista de los participantes, de sus conductas e intenciones, sino también desde la lógica de la normatividad institucional.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, consideramos que debido a las particularidades de la etapa evolutiva, del tránsito de una escuela a otra y del ámbito escolar, es lo que define la vulnerabilidad del sujeto, los y las adolescentes deben poner en marcha determinados recursos personales o crear otros nuevos para afrontar los retos, las preocupaciones, así como los riesgos de la vida diaria a la que están expuestos; por lo tanto debido a ello el proceso de afrontamiento en la adolescencia comprende la interacción recíproca de múltiples variables personales y ambientales, a diversos niveles de funcionamiento; tomando en cuenta que la utilidad de una estrategia dependerá del acontecimiento mismo, las condiciones en que éste tiene lugar, las características de la persona y el momento de desarrollo en que se encuentra. Para interpretar el uso de estas estrategias, es decir, las formas como el individuo hace frente a las experiencias percibidas como estresantes partiremos del modelo transaccional de afrontamiento del estrés planteado por Lazarus y algunos de sus colaboradores (Lazarus y Kolkman, 1984; Lazarus y Launier, 1978), ya que dadas las características de los episodios de victimización, creemos que puede ser una herramienta eficaz de cara a la interpretación y análisis de estas situaciones. Desde la óptica transaccional del estrés, de Lazarus y Folkman (1984), el proceso de afrontamiento se centra en la interacción del sujeto con su medio, refiriéndose a aquel esfuerzo propio del individuo para que mediante recursos de conducta manifiesta o encubierta, enfrentar o adaptarse a demandas internas y ambientales (así como a los conflictos entre ellas), que puedan exceder sus posibilidades personales de soporte. Este proceso funciona en los casos en que

los intercambios individuo-entorno se desequilibran, y cobran sentido dentro de una valoración e interpretación que la persona hace de la situación en que está comprometida, es decir el significado o re-significado que le otorga a la situación a partir de su biografía, sus relaciones actuales y su posición social, a la percepción realista o no de su capacidad de afectar los acontecimientos y de su grado de tolerancia al estrés.

El presente trabajo se centra en comprender las estrategias de afrontamiento que utilizan los alumnos frente a las experiencias de la violencia entre iguales, desde su propia perspectiva y desde el rol que juegan en la dinámica del maltrato (observador o víctima).

Metodología

La investigación fue realizada con una metodología de carácter cualitativo utilizando la técnica de grupos focales. Tomando en cuenta que el principal propósito de esta técnica en la investigación social es lograr una información asociada a conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias y experiencias. El estudio se realizó en tres escuelas secundarias del turno matutino pertenecientes al sistema oficial, ubicadas en la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco durante los meses de febrero a junio del 2011, ajustándose a la disponibilidad de tiempos de la comunidad educativa (suspensión programada de actividades y periodos de receso). Para seleccionar a las escuelas, se tomó en cuenta el criterio de máxima variabilidad y sus posibilidades de acceso administrativo y facilidades otorgadas. Los sujetos de la investigación en cada centro educativo fueron alumnos, seleccionados mediante muestreo de carácter propositivo, se conformaron tres grupos en cada escuela integrados por 8 personas cada uno: 8 hombres, 8 mujeres, 8 hombres y mujeres (mixto). Los ejes temáticos para la realización de la entrevista fueron: a) existencia del maltrato, b) la respuesta de los

docentes, c) el como les afecta esta situación d) los sentimientos que se generan, e) las formas como le hace frente, f) la percepción de la eficacia de lo que se hace.

Durante las entrevistas existió flexibilidad en el orden y formulación de las preguntas de acuerdo con el grupo y sus circunstancias, el cierre se realizó con el ofrecimiento de respuesta a las necesidades específicas de los participantes. Para el registro de la información se utilizó la grabación completa de las entrevistas, las cuales se transcribieron y se realizó la codificación en forma manual. El análisis se hizo por temas, los resultados se organizaron de acuerdo a los ejes que guiaron la entrevista. El análisis descriptivo consistió principalmente en la reducción de los datos y la tarea de exposición de los mismos, se elaboró una lista de los temas de acuerdo a la guía de indagación y se contrastó los datos con la información teórica. Se consideró el consentimiento oral libre e informado así como el anonimato de los informantes y de las escuelas participantes a las cuales se les presentó una síntesis de los resultados obtenidos.

Resultados

Existencia del maltrato

Durante la obtención de la información fue posible observar tres tipos de actitudes en los alumnos: a) los burlescos que se reían de sus propias afirmaciones, b) los desconfiados que se mostraban renuentes con resistencia pasiva al proceso y c) los aprehensivos, los cuales se mostraban preocupados por la situación, pero además preocupados por si se iba a saber lo que ellos dijeran. En cuanto a si ellos habían participado como violentadores o violentados, se apreció cierta resistencia a hablar en los alumnos (ellos), asumen una posición discreta, admiten su participación en ambos sentidos;

sólo en el caso de señalamiento de alguno de los mismos compañeros. Sin embargo, encontramos otros que admitieron más fácilmente haber participado o iniciado actos de este tipo (con actitudes de poder), pero no así el ser violentado, las alumnas admitieron más fácilmente haber sido víctimas. A los varones les resulta difícil hablar de haber sido víctimas, porque se hace evidente un estado de indefensión, guardan silencio como estrategia defensiva para no verse afectados, situación observada en las tres escuelas.

Los alumnos reconocen la existencia de la violencia entre iguales en mayor o menor grado: *“Aquí se respira agresividad por todos lados, de una u otra forma, a todos mis compañeros les ha tocado ser víctimas..., hay unos que se la pasan molestando a otros, les dicen de cosas, los pelean, les roban, les tocan las partes íntimas, los agarran de bajada [se dice así cuando hay acoso]”*. A decir de ellos, la violencia está presente en las relaciones de compañeros y que éstas son las formas que prevalecen en el ámbito escolar es *“un todos contra todos”*, agregan que existen episodios en que *“agarran”* a uno de ellos o ellas por un tiempo, y luego, no se sabe por qué, lo sueltan, pero tampoco saben cuando pueden volverlos a *“agarrar”*. El lapso de tiempo entre uno y otro momento es muy variable y no predecible para la posible víctima; como una repetición sistemática pero con periodos de *“descanso”*, creando expectativas de ser el blanco de futuro ataques.

Las agresiones son de uno a otro, de uno a otra, o de un grupo a uno o a otra, en esta circunstancia se manifiesta el miedo por la asimetría numérica: *“Se manchan [expresión que utilizan los adolescentes para referirse a que se exceden], como andan en bola, yo si les tengo miedo”*. En cuanto a las características de los alumnos que son agredidos, se menciona, que se arremete *“a los más tranquilos, a los que no se llevan [los que caen mal porque no se llevan], a los tímidos, a los que se interesan más por los estudios o a quienes sobresalen académicamente, a los indefensos, a los alumnos más*

humildes, y bueno, también a los amanerados por jotos [acepción popular para referirse a los homosexuales]”; a decir de los alumnos, a los que se salen de la normalidad. Al respecto Casanova citado por Porras (1998), refiere que las diferencias se miden desde parámetros contruidos a partir de lo “normal” o a veces de lo “excelente”. Los puntos de vista para definir lo normal van desde lo patológico (biomédico), hasta lo estadístico, pasando por lo funcional o sociocultural.

Las diferentes percepciones entre los alumnos sobre lo que pasa y la gravedad o la banalización de la violencia entre iguales se hicieron frecuentes: *“No es para tanto, hay que agarrar la onda... es cotorreo chido”*, (mencionado por ambos sexos). Sobre este particular Orte y March (1996), señalan que hay que tener en cuenta, sin entrar a analizar la influencia del umbral de tolerancia e incluso del nivel de competencia y habilidad del o los informantes el significado de lo que entiende por violencia y sobre todo la valoración de la misma. Hay dos grandes obstáculos para que logren identificar la violencia, ya que por un lado realizan acciones violentas que ellos no identifican como tales, y por otro los adultos suelen ser contradictorios en sus reacciones ante los hechos que les toca presenciar o que les son señalados para que tome una decisión, esto por lo general crea confusión para definir si está bien o mal lo que están haciendo, sufriendo o presenciando, o para tener un concepto claro de la intimidación o violencia entre iguales. Por otro lado, este fenómeno es muy complejo, pero a diferencia de lo mencionado en estudios previos, éste es un fenómeno muy dinámico, pues existe una movilidad constante de un rol a otro, durante el lapso que dura su estancia en la escuela secundaria, (Barragán, 2007): *“Cuando estábamos en primer año, los de segundo pasaban y nos gritaban insultos y amenazas, cuando pasamos a segundo año, cambiamos los papeles”*.

La respuesta de los docentes (maestros y prefectos)

El entorno de la comunidad es donde se establecen las relaciones sociales, en este caso la escuela, en donde la intimidación entre iguales, tiene otros componentes propios de la institución, por ejemplo el que los docentes ignoren deliberadamente o no los actos violentos entre sus alumnos en el aula: *“Los maestros nunca se dan cuenta de lo que pasa en el salón, ellos (los prefectos) no se enteran, no hacen nada”*; *“Para que le dices al maestro, no va a hacer nada, sólo dice estense en paz, se hacen locos”*; *“No sé si de veras no se dan cuenta, o se hacen, porque cada rato pasan cosas en el salón y ellos como si nada, a veces sólo dicen ¡tranquilos... pero ni voltean”*. Los alumnos, coincidieron en la poca efectividad, al referir que los maestros no hacen nada, esta falta de respuesta está relacionada con la forma tradicional de definir el papel de los maestros en el nivel de secundaria, el cual está orientado de forma casi exclusiva a impartir una determinada materia. Con una percepción de los maestros alejados y poco preocupados por las relaciones entre los alumnos; *“Vas y te quejas con los maestros y no hacen nada, entonces qué haces, estás indefensa ante las oleadas de abusos de tus compañeros, es insoportable”*. El hecho de que los alumnos manifiesten que los maestros no se enteren de que estas situaciones suceden, puede ser debido a que precisamente el maltrato entre iguales sucede muchas de las veces lejos de la mirada de los docentes, evadiendo las posibles consecuencias del mismo, tal y como fue señalado por los propios alumnos: *“Prácticamente en todos lados de la escuela está [refiriéndose al maltrato], y en donde nadie está, ya que nadie es tonto como para atacar a un compa delante de un maestro”*. Y por otro lado que los maestros no se enteran probablemente con cierta intencionalidad, ya que estos comportamientos pueden ser considerados como parte de la estructura natural de la vida cotidiana de los alumnos. O por el hecho

de no querer darse cuenta, por diversas razones entre las cuales, por considerar el docente que no puede hacer algo, hecho que está muy ligado a no saber qué hacer. Situaciones que abren un campo de trabajo que consideramos deben ser abordadas en estudios posteriores.

El cómo les afecta esta situación

Si se asume que un clima favorable para la violencia tendrá repercusiones en el desempeño escolar de los alumnos, y reduce la calidad de vida y dificulta el logro de los objetivos de la institución, consecuentemente aumentan los problemas y las tensiones que la provocan, (Galloway, 2003): *“Yo creo que se la pasan muy a la defensiva, porque todo mundo los agarra de barcos, y yo creo que si les ha de afectar, pero no sé...”; “A veces aunque seas hombre te da miedo ver como se ponen las cosas”, “No se puede uno concentrar, porque siempre estás a la defensiva, no te dan ganas de venir, cada vez que es posible faltas, claro las faltas cuentan, y empiezas a reprobar y las cosas se comienzan a complicar”; “Una de mi salón se cambio de escuela, casi a medio año”.*

Sentimientos que se generan

En cuanto a los sentimientos y emociones generados en estos sucesos, fueron manifestados, como impotencia, temor, incomodidad, miedo, vergüenza, tristeza y en algunos de no sentir nada, y el no importarles en absoluto. Hacia la víctima manifiestan lástima y coraje [por ser tan menso]. Sienten coraje, pero les da miedo ayudar, se reconocen impotentes y cobardes por sentir miedo al observar la violencia y no poder hacer nada: *“A veces si dan ganas de ponerles en su madre, pero la neta suelen ser montoneros y te la piensas, cuando lo molestan a él, mejor me voy”.* Esta indiferencia obligada

de los testigos les lleva a un nivel alto de ansiedad e intranquilidad. Hay ambivalencia para intervenir a parar las cosas, si el agredido es conocido o tienen alguna relación, en este caso lo harían, de otra forma consideran que no es su problema y no se meten. Generando una disonancia moral, de lo que está bien o mal, lo que es justo o injusto y de cómo posicionarse personalmente ante ello. Asimismo se manifestaron sentimientos de indefensión: *“A estas alturas, no se puede hacer nada, porque siempre va a existir esto, en cuanto se volteé el maestro comenzarán las agresiones”, “La verdad nada... lo que se hace nunca funciona, bueno a veces si...”*. Con deseos de salirse de la escuela, de faltar a ella, de llorar, y de que un ojalá a mí no me pase; *“Quisiera que se murieran”*. Unos más exteriorizaron el *“No sentir nada”*, como una incapacidad de compartir un sentimiento que está siendo experimentado por un compañero o compañeros que están siendo victimizados, o como *un no sentir para no sentir*. Los sentimientos juegan un rol importante en nuestra percepción de éxito, y por consiguiente en el estilo de afrontar, si estos sentimientos son negativos provocaran una sensación de pesimismo, inutilidad y pasividad.

Lo que hace el alumno para hacer frente a las experiencias de violencia entre iguales.

Todas las formas por la cuales los alumnos entrevistados hacen frente a las experiencias de maltrato entre iguales, fueron mencionadas ser utilizadas por ambos sexos, en algunas de ellas se hizo énfasis en uno de los sexos.

La indiferencia: la cual tiene como finalidad una regulación emocional de la situación donde se incluyen estrategias como mantener la calma o intentar que no le afecte o suceda. En lo referido por los estudiados se aprecian comportamientos tales como mantener la calma y hacerse como que no les importa: *“No les hablo,*

los ignoro, los abro"; *"trato de relajarme y tranquilizarme, de no voltear a ver a nadie"*; *"No les sigo la corriente"*. La indiferencia como estrategia fue mencionada en ambos sexos, pero recibió cierto énfasis en su utilización por parte del sexo femenino. Para algunos autores (Roth y Cohen, 1986), este tipo de estrategia de evitación puede ser entendida sin embargo como una forma activa de enfrentar el problema, ya que supone sobre todo ante las agresiones de tipo verbal, una forma de mostrar al agresor el poco efecto que su acoso tiene con él, con la esperanza de que esto termine. Utilizada tanto por los alumnos observadores como por las víctimas, (OV) en el caso de los alumnos como observadores actúa como un amortiguador del propio estrés, que genera la situación.

El aguante: El soportar las situaciones y no responder a las provocaciones: *"No hay más que aguantarse, porque nomás están viendo como reaccionas, y si te enojas te friegan más"*; *"Aguantarme, aunque hablen mal de mí, no les digo nada"*; *"Me quedo callada, no les hablo, no peleo"* (OV por igual).

El aislamiento (retirada social): retirarse de la interacción social con respecto a compañeros de la escuela como una forma en que los jóvenes estudiantes logran protegerse de ese entorno que ellos perciben como peligroso y ante el cual se sienten vulnerables; *"Me hago la pinta"*; *No convivo, no me junto"* (OV, resalta más en las víctimas).

La huida-evitación: *"Me alejo, me voy por otro lado, me quito de su camino, me retiro, me escondo o corro"* (OV resalta más en las víctimas).

Sentido del humor: El sentido del humor permite afrontar conflictos, o situaciones potencialmente angustiantes, de forma humorística, acentuando los aspectos cómicos o irónicos. El no tomarse las cosas muy en serio: *"No tomar las cosas muy en serio"*; *"Me agarro risa y risa y payaseo"*; *"Alguna tontería, me hago el chistoso"*; *"Pues reírme, porque entre más te enojas, más te friegan"* (V).

La aceptación: como una disociación psicológica de la situación provocando un rediseño cognitivo de la misma situación haciendo que el sujeto acepte el acontecimiento estresante tal y como es, aquí se da un reconocimiento de la naturaleza crítica de la situación y de la propia responsabilidad en la situación. En esta situación el alumno realiza una evaluación secundaria examinando su probabilidad de éxito, de acuerdo a sus creencias sobre la propia capacidad de controlar un evento, (Lazarus y Folkman, 1984): *“Nada, bueno casi nada”*; *“Así es..., a veces le toca a uno y con suerte no”*; *“No se puede hacer nada”*, de acuerdo con lo expresado por los alumnos de ambos sexos, las situaciones de maltrato de iguales, están fuera de su control. Por su parte el hecho de aceptar el abuso, es interiorizar la indefensión en otros y en sí mismos, sino inmediatamente, sí a medio y largo plazo (Avilés, 2006). Mencionado por ambos y roles, por igual observador y víctima (OV por igual).

Estado de alerta: las formas del maltrato entre iguales que prevalecen en el ámbito escolar según referencia de la población entrevistada como una repetición sistemática pero con periodos de “descanso”, hace que los alumnos desarrollen un estado de mentalidad paranoica, creando una desconfianza y sospecha exagerada, se encuentran preocupados con dudas y se ven a sí mismos sin apoyo, al tener expectativas de ser el blanco de futuro ataques. El maltrato es visto como una amenaza constante; *“Yo creo que se la pasan muy a la defensiva, porque todo mundo los agarra de barcos”*; *“El estar atenta y muy alerta”*; *“Cuidarme de todos”*; *“Cuidarme las espaldas”* (OV más enfatizado en las víctimas).

El desarrollo de síntomas psicósomáticos: La somatización adquiere, en el adolescente, un valor añadido, al ser, en muchas ocasiones, una forma de expresión de sus trastornos psicológicos. En la base, nos encontramos con unas reacciones emocionales secundarias a factores psicosociales, de mayor o menor intensidad:

“En el transcurso de segundo año, me dio parálisis facial” ;“Había aquí unas chavitas, que ya no tenían pelo y se veían recuras, ya no las he visto, creo que se cambiaron de escuela”; *“A mí me salieron granitos en la piel, se me hizo como la de las gallinas, [risas]”*. Los síntomas psicósomáticos relacionados con la piel ocupan un lugar importante, ya que ésta es la carta de presentación de la propia imagen ante el mundo exterior. En estos casos, suele existir una adaptación pobre por parte del adolescente, con mayores problemas psíquicos de frecuente expresión somática, (Silber & Pao, 2003). La ocurrencia de esta situación fue visualizada sólo en el sexo femenino y en las víctimas.

Ser como ellos: en el discurso de los(as) informantes hay una clara intención de alcanzar un beneficio sin importar que éste sea de orden social, material o personal, el beneficio que con mayor frecuencia intentan alcanzar por ser el objetivo de mayor anhelo, es la integración a un grupo. De acuerdo a Lazarus y Launier (1978), los alumnos hacen una valoración primaria de la situación poniendo de relieve los beneficios potenciales o recompensas facilitadas por la situación. Esto tiene mucho que ver con la necesidad de una filiación grupal, que es parte esencial del yo, pues como mencionan Smith y Mackie (1997). *“Yo creo que adaptarme al modo de ellos, es la única manera que me integren un poquito, porque... se siente uno mal que no lo acepten; “Hacerme de la forma de ellos, fue la única manera de que me aceptaran un poquito”*. La necesidad de tener una filiación grupal es tan importante en esta etapa de la vida que los estudiantes de secundaria están dispuestos ejercer actos intimidatorios o aun a sufrirlos, si esto se convierte en su manera de lograr ser parte de uno de los tantos grupos sociales que se mueven al interior de la escuela; también guardarán silencio sobre los actos realizados, tanto si los ejercen, los sufren o los atestiguan, pese a que esto signifique romper con las normas sociales establecidas tanto en la escuela o el hogar, esta situación fue señalada por am-

bos sexos, más mencionada su utilización por el sexo masculino y por igual en ambos roles.

La agresión para hacer frente: los alumnos coinciden en que todos dicen groserías, y todos tienen que decir las, *“Para estar igual”, o “para defenderse”; “A mí no me gustaba que me hicieran eso... y luego me pelee con uno de tercero que se llevó conmigo, y que me lo madreo y entonces ya no me molestan tanto...”*; *“Les demuestro que no les tengo miedo”*; *“Trato de platicar, decirles que se calmen”*; *“No me dejen, se las regreso, me enfrento”*; *“pongo límites”*; *“Los golpeo, les digo de cosas”*. Los alumnos(as) visualizan que ellos en algún momento agredirían si fueran molestados, o tal vez se sumarían al grupo que lo hace, como estrategia de sobrevivencia ya sea como defensa o como venganza. Referente a pelearse con el agresor, Fournet, Wilson & Wallander y Olafsen & Viniero, (2002) nos dicen que esta estrategia de afrontamiento, es al mismo tiempo una estrategia de tipo agresivo, lo que suele estar asociado, en el caso de su uso sostenido, a la creación más problemas de los que podría resolver en un momento dado (V y en el observador sólo en casos de que sea un compa el agredido).

La búsqueda de apoyo social: las estrategias para evitar la victimización, van desde no andar sólo, sino con grupos de amigos, hasta recurrir a agentes externos a la escuela, como familiares. Aparece cuando el alumno valora como más eficaz para afrontar situaciones emocionales difíciles, y en muchas de las veces como apoyo en su resolución, (Folkman, 1986; Vázquez y Ring, 1992; 1996); *“Le digo a un maestro que esté cerca, o le pido ayuda a alguien”*; *“Se lo digo a mi mamá, y hermanos”*, *“Yo de plano le dije a mi hermano el más grande, y él con sus cuates les pusieron un tiro a esos bueyes”, ahí a la salida, [risa], no se lo esperaban, (ella)”*. En el caso de los alumnos como observadores actúa como un amortiguador del propio estrés (Barrera, 1988): *“Voy con los prefectos, les aviso a sus compas”*; *“Les digo a las muchachas que avisen a*

los prefectos, que se lo están madreando". Avisar a los prefectos fue señalado por ambos sexos, aunque más mencionado por las mujeres. En el caso de los hombres fue manifestado en forma indirecta como decirle a las mujeres que lo hagan, [avisar al prefecto] y a los amigos de la víctima. Ambos sexos coincidieron en avisar a los que consideraban amigos del que está siendo victimizado. Cuando se es observador (ambos sexos) de una agresión se recurre más a la búsqueda de apoyo de los maestros. Cuando se es víctima se menciona más frecuentemente la búsqueda de apoyo familiar, (los hermanos mayores), principalmente en las agresiones físicas y amenazas en los hombres y en caso de acoso sexual en las mujeres. Algunos autores reportan que esta estrategia de afrontamiento es más utilizada por las mujeres, (Stone y Neale, 1984), sin embargo para esta población no presentó diferencias por sexo, sólo en cuanto a la o las personas a las que se recurre y las formas de llevarla a cabo (OV por igual con modalidades diferentes en el observador).

El respaldo de los amigos: en cuanto al rechazo que sufren los niños víctimas, cabe mencionar el efecto protector que tienen las relaciones de amistad en los procesos de victimización. El tener, incluso, un único amigo popular capaz de protegerte y defenderte ante las intimidaciones de los demás amortigua tanto la frecuencia como los efectos a corto y largo plazo del acoso (Boivin *et al.*, 2001). El contar con muchos amigos: *"No... pues hacer amigos, estar con ellos, ir acompañado"*, *"Pues conmigo no tanto... porque siempre ando con un chorro de amigos y amigas y conocemos a casi todos, no tengo tantas broncas, pero sí miro que a algunas chavitas les cargan la mano algunos batos"*. Los amigos juegan un papel importante en la prevención de la ocurrencia del maltrato (OV).

El llevar a cabo comportamientos específicos para evitar ser víctima: *"No llevarme, no provocar, no molestar, no ofender, no agredir a nadie; "Llevarme bien, ser buena onda con todos, no mo-*

lesto”, que fue mencionado por igual en ambos sexos. Unos más señalaron ser selectivos con los compas con que se juntan y de forma humorística la huída: “*Si te juntas con gente tranquila y te alejas de broncas, puedes sobrevivir, y si en ocasiones se ponen las cosas difíciles, pero con qué corras, [risas]*” (o, en las víctimas con reservas).

La percepción de la eficacia, en la detención, del maltrato por la estrategia de afrontamiento empleada.

La eficacia, es la cuestión más importante desde el punto de vista profesional en los estudios sobre el afrontamiento, en un intento por identificar las estrategias más útiles para el manejo del estrés y las variables que influyen en dicha eficacia. En las evaluaciones realizadas sobre si lo que ellos llevaban a cabo para hacer frente a las experiencias del maltrato era efectivo, las respuestas giraron en torno a tres situaciones: 1) no funciona, 2) sólo funciona en algunos casos, 3) se detiene por un tiempo.

No funciona: los alumnos de secundaria coinciden en que “*por más que se luche*” lo que no se podrá cambiar es el que se pongan apodos, “*Y lo van a hacer en sus caras o a sus espaldas*”.

Sólo funciona en algunos casos: para detener la agresión física y las agresiones sexuales “*Pos cuando vino mi hermano [ella] y le pusieron un tiro a esos bueyes, ya ni volteaban a verme [risas]*”; “*Si, si funciona cuando les parte uno la madre*”. En cuanto a la estrategia agresiva de hacer frente por parte de la víctima, se mencionó: “*Hay veces que si uno no se deja y se defiende, a veces es como si les diera uno pan [cuerda], lo agarran de a diario*”. Tanto ellas como ellos señalaron que en muchas ocasiones la reacción violenta de la víctima sólo empeora su situación ya que esta reacción se utiliza como excusa para justificar nuevas agresiones. “*Yo creo que depende de quién es y cómo anda el vato... a veces digan lo que digan o hagan lo que hagan, veo que no los sueltan, les siguen*

diciendo de cosas [burlas]. “Si te defiendes malo, y sino te defiendes igual., malo”. A este respecto Olweus (1993), menciona que el comportamiento de la víctima de no responder al ataque y al insulto, es un signo de inseguridad y desprecio para el agresor/a.

Se detiene por un tiempo y muchas de las veces se detiene por completo: señalaron que la indiferencia funciona en el caso de los chismes, e insultos, para detener la agresión física, el decirle a los maestros, así como para prevenir la recurrencia de robo, datos coincidentes con encontrado por Eslea (2001) y Salmivalli (1996). El hacerse como ellos fue más utilizado en el maltrato por exclusión enfatizando en los beneficios potenciales o recompensas facilitadas por la situación.

En cuanto a la prevención de la ocurrencia del maltrato, coincidieron en el papel importante de llevar a cabo formas de interrelación no violenta, no agresiva “ser buena onda”; de la misma forma el papel importante que juegan los amigos, además en la contención emocional.

Conclusiones

Las estrategias de afrontamiento hacia el fenómeno del maltrato entre iguales, parecen ser el resultado de una evaluación que hacen a partir de la característica particular del comportamiento de la violencia entre iguales la cual se presenta de manera cíclica entre los alumnos en donde la víctima goza de periodos de aparente tranquilidad, ya que los agresores dirigen sus acciones de intimidación a otro u otros alumnos. De los aprendizajes realizados provenientes de experiencias previas, propias y en compañeros y de lo que han visto que funciona, del apoyo percibido por parte de los maestros, de la situación y rol que juegan en ese momento ya sea de víctima o de observador, de las características del agresor o agresores, del tipo de maltrato y su duración al

que le hace frente en ese momento, del estado de ánimo en que se encuentran y del grado escolar que cursa.

Los datos analizados nos permiten suponer el uso de estrategias múltiples, combinadas de diferente manera, al parecer de modo flexible, lo que nos hace suponer que ante un problema complejo, como lo es la violencia entre iguales, los adolescentes se encuentran en una variación constante en cuanto al tipo de afrontamiento al que recurren. Situación por la cual no nos fue posible precisar cuál de las estrategias señaladas era la más efectiva y segura para evitar y/o detener las agresiones, ya éstas son cambiantes y modificadas según su efectividad.

Consideramos que el afrontamiento ante la violencia entre iguales más bien requiere esfuerzos cooperativos organizados que trascienden el nivel individual, no dependiendo su solución de la habilidad del adolescente para manejar sus recursos individuales. Así pues, es necesario identificar las estrategias de afrontamiento grupales y organizacionales de la escuela por cuanto con frecuencia las características propias de los centros de enseñanza pueden favorecer el desarrollo de comportamientos violentos en las escuelas.

Bibliografía

- Aberastury, A., Knobel, M. y Dornbush, A. (1982). *La adolescencia normal: un enfoque psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.
- Acevedo, H. (1997). *Aspectos psicológicos en la adolescencia*. México: Preludio.
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú
- Barragán, Laura. (2007). *Informe de investigación de proyecto de tesis. Doctorado en Ciencias de la Salud Pública*. Universidad de Guadalajara. Documento no publicado.

- Barrera, J. (1988). Models of social support and life stress: Beyond the buffering hypothesis. En Cohen, L. H. (ed.). *Life events and psychological functioning. Theoretical and methodological issues*. Newbury Park: Sage, 1988; 211-236.
- Bloss, P. (1996). *La transición adolescente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Boivin, M., Hymel, S., & Hodges, E. (2001). Toward a process view of peer rejection and harassment. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, pp. 265-289. New York: Guilford.
- Compas, B. E. & Wagner, B. M. (1992). Psychological Stress during adolescence. En M. E. Colten y S. Gore, (Eds.). *Adolescents stress*. New York: Aldine de Gruyter.
- Craig, G. (1999). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice Hall.
- Díaz Aguado, M. (2005). "Porque se produce la violencia escolar y cómo prevenirla". *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 17-47.
- Eslea, M. (2001). *School Bullying: Severity, distress and copyng*. Paper presented at the British Psychological Society Centenary annual conference. SECC, Glasgow, Uk.
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress in coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839-852.
- Fournet, D. L., Wilson, K. L. & Wallander, J. L. (1998). Growing or just getting along? Technical and adaptative competence in coping among adolescents. *Child Development*, 69, 1129-1144.
- Galloway. (2003). Should we try to reduce Bullying by trying to reduce Bullying. En *Memoria de Deuxieme conference mondiale sur la violence a l'ecole*. Quebec.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Hurlock, E. (1980). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Paidós.

- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer-Verlag.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1978). Stress-related transactions between person and environment. En Pervin, L. A. y Lewin, M. (eds). *Perspectives in interactional psychology* (pp 287-327). London Plenum Press.
- Midgley, Carol. & Maehr, Martin. (2000). *The transition to high school: Report to participating schools and districts*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Olafsen, R. N. & Viniero, V. (2002). Bully/victim problems and coping with stress in school among 10-12 year old pupils in Åland, Finland. *Aggressive Behavior*, 26, 57-65.
- Olweus, D. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* (trad. 1998). Madrid: Morata.
- Orte, S. C. & March, C. M. (1996). *Pedagogía de la inadaptación social: Educación Social*. Valencia: NAU Libres.
- Porrás, V. R. (2002). *Una escuela para la integración educativa: una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: MCEP
- Psaltis, Lacovos. (2002). A longitudinal Survey into school transfer from primary to secondary education. <http://schuleneduhi.at/lipss/_manual2_II.htm> (Consulta: julio, 2011).
- Remplein, H. (1971). *Tratado de psicología evolutiva*. Barcelona: Labor.
- Roth, S. & Cohen, L. J. (1986). Approach, avoidance and coping with stress. *American Psychologist*, 14, 810-819.
- Rudolph, K. D., Lambert, S. F., Clark, A. G. & Kurlakowsky, K. D. (2001). Negotiating the transition to middle school: The role of self-regulatory processes. *Child Development*, 72(3), 929-946. EJ 639 740.
- Sastre, V. G. y Moreno, M. M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Smith, E. y Mackie, D. (1997). *Psicología social*, Madrid: Médica Panamericana.

- Silber, T. J. & Pao, M. (2003). Somatization disorders in children and adolescents. *Pediatr Rev*; 24 (8): 255-64.
- Stone, A. A. & Neale, J. M. (1984). New measure of daily coping: development and preliminary results. *J Personal Soc Psychol*; 46: 892-906.
- Vázquez, C. & Ring, C. (1992). *What do you do and what do you feel when you feel blue?* Trabajo presentado en el II World Congress of Cognitive Therapy, junio 1992, Toronto, Canadá.
- (1996). Estrategias de afrontamiento ante la depresión: Un análisis de su frecuencia y utilidad mediante el Coping Inventory of Depression (CID). *Psicología Conductual*, 1996; 4: 9-28.