



## *Yo no me quedo dao*: el alumnado ante la violencia escolar<sup>1</sup>

Berenice Pacheco-Salazar<sup>2</sup>; Julián López-Yañez<sup>3</sup>

Recibido: Enero 2017 / Evaluado: Abril 2017 / Aceptado: Abril 2017

**Resumen.** Se presentan los resultados de un estudio descriptivo con diseño cualitativo, que buscó identificar las estrategias que ponen en marcha los estudiantes para el abordaje de la violencia escolar. Fue realizado en dos centros educativos de enseñanza primaria en República Dominicana, a partir de una muestra de 604 estudiantes desde quinto hasta octavo grado. Se utilizaron tres técnicas de levantamiento de información: talleres lúdicos-creativos, grupos focales y observación no participante, lo cual implicó una inmersión de cuatro meses en cada centro educativo. Los resultados de la investigación destacan que la principal manera en la que el estudiantado responde ante un episodio de violencia escolar, es reaccionar y defenderse ejerciendo violencia, es decir, “no quedarse dao”. También, pero en menor proporción, buscan ayuda ante personas adultas o delatan el hecho ante las autoridades escolares. Los hallazgos y conclusiones son de relevancia para el diseño e implementación de programas de atención y erradicación de la violencia escolar.

**Palabras clave:** violencia escolar; solución de conflictos; relaciones intergrupales; vida estudiantil; convivencia escolar.

### [en] *I throw the last punch*: How students cope with school violence

**Abstract.** Presentation of the results of qualitatively designed descriptive research aimed at identifying the strategies that students use in response to school violence. The study, which was conducted in primary schools in the Dominican Republic, is based on a sample of 604 fifth— to eighth-grade students. Three information-gathering techniques were used: playful-creative workshops, focus groups and non-participant observation, which involved spending a four-month immersion period in each school. The results of this research highlight that the most common way in which the students respond to a violent incident at school is to defend themselves by using violence, i.e. “throwing the last punch.” To a lesser extent, they may also seek help from adults or report the incident to the school authorities. The findings and conclusions are relevant for the design and implementation of programs aimed to prevent and eradicate school violence.

**Keywords:** school violence; dispute settlement; intergroup relations; student life; school life

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Diseño del estudio. 3. Resultados. 3.1. Buscar apoyo en personas adultas. 3.2. Chivatear: el rol del soplón o delatador. 3.3. Defenderse reaccionando con violencia. 4. Discusión. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

<sup>1</sup> La investigación que sustenta este artículo fue realizada gracias al apoyo del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) y el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC).

<sup>2</sup> Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC, República Dominicana)  
E-mail: bereniceps@gmail.com

<sup>3</sup> Universidad de Sevilla (España)  
E-mail: lopezya@us.es

**Cómo citar:** Pacheco-Salazar, B. y López-Yáñez, J. (2017). *Yo no me quedo dao*: el alumnado ante la violencia escolar. *Revista Complutense de Educación*, 24 (4), 35-38.

## 1. Introducción

La violencia es un método ilegítimo e injustificado de resolución de conflictos (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2014). Constituye un comportamiento culturalmente aprendido que está sustentado en la desigualdad y el abuso de poder, que siempre tiene una direccionalidad y una intencionalidad de controlar, manipular, imponer, subyugar o dañar a otros (Ayala-Carrillo, 2015; Díaz-Aguado, 2007; Garaigordobil & Oñederra, 2010; Martínez-Otero, 2001; Ortega, 2008).

En el ámbito escolar, la violencia puede ser definida como cualquier acción que ocurra o se gesticione en el interior de la escuela (Del Tronco, 2013), que dificulte la finalidad educativa, que genere miedo de estar en la escuela o que perjudique a algún miembro de la comunidad escolar ya sea de manera verbal, física, psicológica, económica o sexual.

Reflexionar sobre la violencia escolar es revelar las dinámicas de dominación que ocurren en las relaciones cotidianas de la escuela (Ayala-Carrillo, 2015; Chávez, 2014; Collel & Escudé, 2014; Del Tronco, 2013; Ortega, 2008) y, en palabras de Egenau (2013), es también dejar ver el vínculo existente entre la violencia y las prácticas pedagógicas, esto es, las contradicciones que se gestan a lo interno de los procesos de escolarización. De este modo, es necesario comprender la violencia escolar como aquella ejercida en el contexto de la escuela, ya sea entre pares estudiantes o también entre docentes y estudiantes, en consonancia con la cultura adultocéntrica imperante.

La violencia escolar es, por tanto, un obstáculo para la mejora de la calidad educativa, el logro de los aprendizajes, y el sano desarrollo de estudiantes y docentes (Abramovay, 2005; Díaz-Aguado, 2007; Perrenoud, 2008). Asimismo, contribuye al desmejoramiento de los indicadores de eficiencia interna del sistema educativo, debido al incremento del ausentismo, la repetición y el abandono escolar (Martínez-Otero, 2001).

En República Dominicana, el uso de la violencia está culturalmente naturalizado como un mecanismo disciplinario en las escuelas y en las familias (Vargas, 2010). Se ha determinado, además, que la prevalencia de la violencia escolar en escuelas dominicanas, en lo referido a robo, amenazas, rechazo y violencia sexual, se sitúa por encima de la media de otros países de América Latina (Fundación Santa María & Organización de Estados Iberoamericanos, 2008). Asimismo, una reciente investigación concluyó que un 69.1% del estudiantado ha presenciado episodios de violencia entre pares en sus centros, siendo las tipologías más comunes: los gritos e insultos (24.1%), los golpes (13.6%) y las amenazas e intimidaciones (7.1%) (Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa & Universidad Iberoamericana, 2014).

Dada esta realidad, la prevención de la violencia y la mejora de la convivencia escolar no deben abordarse de manera aislada al resto de los procesos educativos. La mejora de la calidad educativa solo es posible desde el trabajo para la construcción de una convivencia escolar armónica y horizontal. Esto, a su vez requiere del impul-

so de experiencias cooperativas y creativas de aprendizaje (Del Rey y Ortega, 2001; Quera, 2012); el desarrollo de sanas relaciones interpersonales (Ortega, Casas y Del Rey, 2014); la prevención de la violencia de género (Carretero, 2011; Díaz-Aguado, 2006); la atención a la diversidad y la inclusión educativa (Blanco, 2014); la educación emocional (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2014); y la participación activa del estudiantado en los distintos componentes de la gestión educativa (Harris & Petrie, 2006; Zanfrini, 2004).

Sin embargo, la carencia de programas integrales en los centros educativos para detectar, atender y prevenir integral y eficazmente la violencia escolar, favorece la reproducción, perpetuación e incluso el incremento de algunas de sus manifestaciones. En ese sentido, estudios previos han señalado que cuando el estudiantado percibe que las personas adultas —ya sean docentes o familiares—, no ofrecen protección ni apoyo ante la violencia escolar, existe una mayor probabilidad de que asuma la autoprotección y autodefensa “a través de la configuración de una reputación antisocial y no conformista frente a los iguales que eventualmente derive en un comportamiento agresivo que refuerce dicha imagen social” (Estévez, Jiménez & Moreno, 2010, p. 184).

Desde estos planteamientos teóricos, la investigación tuvo como guía una pregunta central: ¿qué hace un estudiante cuando es víctima de violencia en su centro educativo? Así, el estudio se propuso identificar las estrategias que escolares dominicanos ponen en marcha para enfrentar la violencia escolar en sus escuelas.

## 2. Diseño del estudio

La investigación se realizó en dos centros educativos públicos, con estudiantes del segundo ciclo del nivel primario (de quinto grado a octavo) de República Dominicana, pertenecientes a contextos urbanos marginales y con similares condiciones de vulnerabilidad económica. El denominado centro educativo A, funciona en tanda vespertina, de 2:00 a 5:00 de la tarde, y tiene una matrícula de 274 estudiantes. Por su parte, el centro B, funciona en modalidad de jornada escolar extendida, de 8:00 a.m. a 4:00 p.m., y tiene una matrícula de 604 estudiantes. Se obtuvo la autorización de cada centro educativo para acceder al campo y se acordó con ellos el cronograma de trabajo.

El enfoque metodológico del estudio fue cualitativo de corte descriptivo. Se trabajó con una muestra intencionada de 604 estudiantes de quinto a octavo grado, en edades comprendidas entre los 9 y 16 años. Alumnos y alumnas participaron en la investigación de manera informada y voluntaria.

Se utilizaron tres técnicas de recolección de información: talleres lúdicos-creativos, grupos focales y observación no participante.

El diseño e implementación de los talleres lúdicos-creativos constituyó un aspecto innovador de la metodología de investigación. Dinámicas de expresión teatral, dibujo y escritura creativa sirvieron como dispositivos de recolección de información y contribuyeron a generar empatía y confianza con las y los estudiantes, quienes pudieron expresarse sin el condicionamiento de categorías consideradas a priori. De esta manera, fue posible constatar que la violencia escolar emergió como elemento importante en la dinámica escolar cotidiana.

El teatro y las dinámicas de expresión corporal creativa han sido reconocidas como técnicas relevantes en la metodología cualitativa (Paulín et al., 2011) y en

estudios que involucran a niños, niñas, adolescentes y jóvenes como sujetos de investigación.

Cada taller lúdico-creativo tuvo una duración entre 1 y 1 ½ hora, con participación de 20 a 25 estudiantes de un mismo grado seleccionados al azar.

Por su lado, es importante destacar que los grupos focales fueron orientados a partir de una guía flexible de temas de conversación, la cual fue construida y permanentemente reconstruida desde los insumos emanados de los talleres lúdicos-creativos y de las observaciones no participantes.

Durante el trabajo de campo, la observación no participante sirvió como un proceso que permitió conocer los puntos de vista, lenguajes y sentidos de interpretación que los y las integrantes de la comunidad escolar tenían sobre la violencia escolar. Se utilizó un sistema descriptivo-narrativo abierto de registro de las observaciones, para así poder conocer y describir las dinámicas de relación en el centro educativo desde un conocimiento exploratorio y vivencial del fenómeno estudiado. En el proceso de observación, participaron tres investigadores a fines de minimizar los sesgos personales y poder contrastar distintas perspectivas.

El trabajo de campo se desarrolló durante el período comprendido entre febrero a diciembre de 2015, implicando una inmersión de cuatro meses en cada uno de los centros educativos.

Tabla 1. Recuento del trabajo de campo realizado

Técnicas utilizadas	Datos levantados
Talleres lúdicos-creativos	12 talleres con participación de 300 estudiantes
Grupos focales	45 grupos focales con participación de 304 estudiantes
Observaciones no-participantes	165 horas de observación registradas en diarios de campo, utilizando un sistema descriptivo-narrativo abierto

El proceso de levantamiento y análisis de la información utilizó procedimientos propuestos por la teoría fundamentada (Restrepo-Ochoa, 2013; Strauss & Corbin, 2002), por lo que el sistema de categorías fue desarrollado de manera emergente. Todos los datos recabados se analizaron con el programa informático MAXqda 12.

La triangulación de tres técnicas de levantamiento de información, la intensiva inmersión en el trabajo de campo, y la participación de otros tres investigadores externos en el proceso de codificación de los datos recabados, aportaron validez y confiabilidad a la investigación.

### 3. Resultados

El trabajo de campo desarrollado mostró de forma consistente que ningún estudiante interviene de manera voluntaria para intentar detener una pelea entre pares ni otra manifestación de violencia. Alumnas y alumnos expresaron que solo intervenían a solicitud explícita de un docente, pero no por iniciativa propia. En ese sentido, en los centros educativos se identificaron tres principales estrategias personales que el estudiantado dominicano pone en marcha para el abordaje de la violencia escolar.

### 3.1. Buscar apoyo en personas adultas

La búsqueda de apoyo en personas adultas es una estrategia utilizada solo por el alumnado de los grados quinto y sexto. No obstante, según sea su sexo y edad, existen diferencias en el tipo de persona a la que acuden cuando están siendo víctimas de violencia o cuando se les amenaza de serlo.

Solo las alumnas y alumnos de quinto y sexto grado manifestaron que apelan a la intervención de figuras de autoridad en el centro educativo, con el fin de detener los episodios de violencia. Fundamentalmente, buscan la actuación de sus maestras, orientadoras, coordinadoras pedagógicas y/o las directoras de sus centros.

*Voy y hablo con la directora.* (Alumna 5.º, centro A)

*Nos dan golpes y entonces uno llama la profesora.* (Alumna 5.º, centro B)

*Primero hablamos con la profesora y después con la directora.* (Alumno 6.º, centro A)

*Para no pelear y que me boten, yo hablo con la profesora o la dirección.* (Alumno 6.º, centro B)

Las alumnas y los alumnos de quinto grado expresaron también haber buscado apoyo en sus hermanos y hermanas mayores, así como también haber defendido a sus propios/as hermanos/as de grados inferiores.

*Cuando le dan a mi hermano yo pido permiso para ir al baño y me voy a defenderlo.* (Alumno 5.º, centro A)

*Mi hermana me llama para que yo la defienda.* (Alumna 5.º, centro B)

*Y yo la llamo a ella porque ella es mi hermana más grande que yo.* (Alumna 5.º, centro B)

*Ellos te dicen dizque “te voy a buscar mi hermano para que te dé durísimo” y te esperan allá afuera.* (Alumno 5.º, centro A)

Por su parte, las alumnas de quinto y sexto fueron las únicas en señalar que, en adición a lo anterior, también buscan el apoyo y la actuación de sus familias, específicamente de su madre, padre o tutor/a.

*Yo traje a mi mamá. Siempre la traigo (a la escuela).* (Alumna 5.º, centro A)

*Yo me metí abajo de la pizarra y me dio la profesora con un palo. Por eso yo traje a mi mamá.* (Alumna 5.º, centro A)

*Mira, él le estaba buscando chisme a un hermano mío y entonces yo se lo dije a mi familia y toda mi familia vino y le dieron durísimo porque lo tenían en zozobra.* (Alumna 5.º, centro B)

*Yo tenía miedo, yo hasta busqué a mi mamá que viniera.* (Alumna 6.º, centro B)

### 3.2. Chivatear: el rol del soplón o delatador

Muchas situaciones de violencia que empiezan a gestarse a lo interno de los centros educativos, no llegan a peores desenlaces, debido a estudiantes que asumen el rol de lo que

ellos mismos denominan *chivatos*. Es decir, que tras enterarse de una amenaza o al presenciar un episodio de violencia, delatan el hecho ante figuras de autoridad de su escuela.

*Aquí hay muchas “boqui-boqui”, muchas chivatas que todo lo cuentan.* (Alumna 5.º, centro B)

*Los mismos muchachos de la escuela se lo dicen.* (Alumna 6.º, centro A)

*Yo no sé si hablar porque aquí hay muchos chivatos.* (Alumna 6.º, centro B)

*Hay gente que aquí hasta le pagan dinero para que callen el piquito y ellos mejor devuelven el dinero para poder hablar.* (Alumna 6.º, centro B)

*Hasta las paredes tienen oídos.* (Alumna 6.º, centro B)

*Van donde la directora y le dicen “mira directora, fue él que lo hizo”.* (Alumno 7.º, centro A)

*En todo curso hay un chivato. Hay un chivato que siempre todo lo ve.* (Alumna 7.º, centro B)

Si bien se evidencia la existencia de estudiantes que asumen el rol de *chivatos* o delatores en todos los grados, es necesario destacar que en séptimo y octavo, esta acción es considerada como una conducta no deseada entre el estudiantado; y, por tanto, una traición a los códigos de relacionamiento entre pares. Esto puede llevar a quien delata a recibir represalias que podrían resultar incluso en violencia, a modo de castigo. De esta manera, la ley del silencio y la desconfianza buscan imponerse.

*A los chivatos les mochamos (cortamos) la lengua.* (Alumna 5.º, centro B)

*A mí me lo han hecho mucho esos chivatos. Me dan ganas de matarlos.* (Alumno 5.º, centro A)

*Cuando tú revelas alguna cosa mala que otro compañero hizo, ese compañero dice “no te apure, que yo te agarro allá afuera”.* (Alumno 6.º, centro B)

*Me faje (peleé) con ella por chivata, por decir que yo tenía los pantalones apretados.* (Alumna 7.º, centro B)

*Un ejemplo, eso es un cuchillo. Si yo voy de chivato y se lo digo a la profesora (...) el otro agarra y busca un grupo, me llevan para un callejón de eso y comienzan a darme golpe.* (Alumno 8.º, centro A)

*Si tú hiciste algo, uno no vio nada. Uno es mudo. Uno es ciego, uno es mudo. Aquí nadie habla nada, ahora si tú hablaste algo, sabe que va a tener problema.* (Alumno 8.º, centro B)

*Y nadie puede hablar. Si uno habla allá fuera lo matan.* (Alumno 8.º, centro A)

### 3.3. Defenderse reaccionando con violencia

Con frecuencia el estudiantado hizo referencia a que sus docentes se muestran indiferentes y despreocupados ante los episodios de violencia que ocurren a lo interno del centro educativo.

*Uno las llama (a las profesoras) y ellas se quedan igualitas. No hacen nada* (Alumna 5.º, centro B)

*A mí me quillan (molestan) las profesoras de aquí porque cuando uno le dice algo, no hacen nada. Se quedan como un palo, parado...y por eso después yo les doy (a sus pares). (Alumna 6.º, centro A)*

*Hay algunos profesores que cuando tú le dices algo, ellos dicen “váyase de ahí” y no hacen nada, pero después, cuando la vaina (cosa) estalla, le quieren echar un boche (regañó) a uno o botarlo. (Alumno 7.º, centro A)*

*Hay veces que dos se están fajando (peleando), los ven y se quedan igualitos (sin intervenir). (Alumno 8.º, centro B)*

Dada la situación de indefensión en la que muchos estudiantes sienten que se encuentran ante las autoridades del centro, el estudiantado —de todos los sexos y de todos los grados— planteó que prefiere tomar la justicia en sus propias manos.

Cuando ocurre un episodio violento en la escuela, los pares esperan que en respuesta al mismo, el o la estudiante se defienda asumiendo una conducta agresiva, ya sea verbal o física. De este modo, el “no quedarse dao” se instituye como la principal estrategia del estudiantado para hacer frente a la violencia escolar.

*Con el que me partió (cortó) me fajé (peleé) con él, porque él me cansa mucho. Se pone a relajarme y esas cosas, y yo le digo: “profe, hable con él” y ella no me hace caso, entonces yo tomo venganza por mi propia mano. Si ella no quiere arreglar el asunto, yo lo arreglo. (Alumna 6.º, centro A)*

*Yo no me quedo da’ de nadie, ni de los varones. Si me dan yo también les doy. Hay que defenderse. (Alumna 5.º, centro B)*

*Si es más grande que yo, busco un palo y le doy por lo’ pie y lo tumbo, pero no me quedo dao. (Alumno 5.º, centro B)*

*Yo no me quedo da’. Mira, si tengo que esperar un mes lo espero pero lo agarro, porque yo no me quedo da. (Alumna 6.º, centro B)*

*Yo no me he quedado dao’ nunca. De los más grandes tampoco. Yo no le tengo miedo a nadie. Si tú le muestras miedo ellos siempre te van a coger de mojiganga (relajo). (Alumno 6.º, centro B)*

*Yo no me dejo da’. Hay que defenderse, porque si uno se lleva de eso matan a uno. (Alumna 7.º, centro A)*

*Cuando yo tengo un problema, yo voy a resolverlo yo mismo, no voy dizque a buscar a otro. Yo me doy a respetar para que me respeten. (Alumno 7.º, centro B)*

*Yo peleo porque después cogen a uno de pendejo (tonto). (Alumna 8.º, centro A)*

No responder con agresividad y “quedarse dao” es entendido por el estudiantado como una humillación y un símbolo de debilidad, que le hace propenso a ser víctima de aun más violencia. De esta manera, la cultura del “no quedarse dao”, se constituye en un mecanismo de posicionamiento como no-débil en un entorno que es permanentemente hostil.

*Cuando usted busca muchos problemas conmigo, me dan ganas de matarlo. (Alumno 5.º, centro B)*

*Yo me siento así. Me da como furia como de agarrarlo y estrangularlo. (Alumna 6.º, centro A)*

*Si me dan yo me voy a defender, no me puedo quedar así. (Alumno 6.º, centro A)*  
*Cuando me hablan duro me dan ganas de volarle encima. Me da ganas de matarlos. Cojo una rabia. (Alumno 6.º, centro B)*

*Es que le dan golpes a uno, ¿qué uno va a hacer? Si te quedas así, como un zonzo (tonto), te siguen dando, te siguen dando y te cogen como un zonzo. (Alumno 7.º, centro A)*

*Lo que pasa es que todos los años llega un momento en que tú quieres matar a uno. (Alumna 8.º, centro B)*

Dentro de esta misma lógica, cuando un estudiante ejerce violencia contra otro de menor edad o grado, este último busca el apoyo y complicidad de un grupo de pares para enfrentársele.

*R: Cuando pelean, le caen toditos y hacen el bollo.*

*P: ¿Y qué es el bollo?*

*R: Cuando se le tiran todos encima.*

*R: Agarran, ponen una gente abajo y después ponen el otro y se le tiran por encima. (Alumno 5.º, centro A)*

*Hay algunas chicas que cuando se quieren fajar con otra más grande buscan un grupo para que le caiga (golpeé). (Alumna 6.º, centro B)*

*Si le dan a una nos metemos toditas. (...) Somos un grupo que nos queremos toditas como hermanas y nos defendemos. (Alumna 6.º, centro B)*

*Lo agarramos y le entre damos toditos si es más grande. (Alumno 6.º, centro A)*

*R: ¡Defenderme!*

*R: Nosotros le caemos en grupo porque son más grandes.*

*R: Lo agarramos y le damos toditos.*

*R: Le damos también. No nos podemos quedar dao. (Alumnos 6.º, centro A)*

*Cuando hay peleas, un grupo viene y nosotros así (acorralados), uno nos da y nos quedamos mirando, y después nosotros le caemos a ese y nos embalamos (vamos corriendo) porque son más que nosotros. (Alumno 6.º, centro A)*

*Cuando se están fajando (peleando) y hay un grupo, a los otros le brincan, les dan golpes. (Alumno 7.º, centro B)*

*Ella comenzó a hacer grupo para defenderse de mí porque ella es más chiquita que yo y el grupo de ella es más chiquito que yo. (Alumna 8.º, centro B)*

#### 4. Discusión

La investigación reveló la existencia de tres principales estrategias implementadas por el estudiantado ante la violencia escolar: la búsqueda de apoyo en personas adultas, la acción de “chivatear”, y el reaccionar y defenderse de forma violenta.

El hallazgo de que solo estudiantes de quinto y sexto apelan a la intervención de figuras de autoridad en el centro educativo, de sus familias y/o hermanos mayores, coincide con estudios previos que señalan que el estudiantado de los primeros grados de escolaridad aún no ha adquirido las habilidades sociales para combatir con efectividad las agresiones de sus pares, y que son las víctimas de menor edad



quienes más denuncian ante figuras de autoridad (Harris & Petrie, 2006; Ortega & Mora-Merchán, 2000).

El hecho de que esta estrategia no haya sido mencionada ni observada en estudiantes de séptimo ni octavo, pudiera vincularse a que estos se sienten autosuficientes para gestionar su propia defensa, a la desesperanza aprendida, a la interiorización de que pedir ayuda implica un acto de sumisión, a la desconfianza ante el accionar de sus docentes, o a un sentimiento arraigado de indefensión social.

Resulta preocupante que el “no quedarse dao”, esto es, el defenderse reaccionando de manera violenta, sea la principal estrategia del alumnado para enfrentar la violencia escolar. Esto se sustenta en tres factores principales, resultantes de los hallazgos de la investigación: la consideración de que las autoridades escolares no ofrecen protección ni apoyo ante episodios de violencia; los débiles mecanismos institucionales en el centro educativo para abordar la problemática; y la carencia de educación emocional, puesto que el estudiantado no dispone de herramientas para manejar sus sentimientos ni los conflictos de manera pacífica y armónica. Al respecto de esto último, Inglés et al. (2014) determinaron que adolescentes con altas puntuaciones en conducta agresiva física, verbal, hostilidad e ira presentaban puntuaciones significativamente más bajas en inteligencia emocional.

Estos datos coinciden con una investigación realizada en Sevilla y Granada (Mora-Merchán, Ortega, Justicia & Benítez, 2001), la cual determinó que el 10.1% de los escolares reaccionan defendiéndose de los ataques y solo un 1.1% pide ayuda a un par. Otros estudios también han señalado que muchos comportamientos violentos son considerados como una conducta deseable y esperada (Berger & Rodkin, 2012; Palacios & Berger, 2016); que muchos agresores son percibidos como figuras de liderazgo en su grupo de pares (Carroll, Green, Houghton & Wood, 2003; Carroll, Houghton, Hattie & Durkin, 2001; Gini, 2006; Pellegrini & Bartini, 2000); y que ejercer violencia se percibe como una forma de protección para no ser víctima de futuros episodios de la misma (Dijkstra & Gest 2015; Emler & Reicher, 2005; Emler, 2009; Faris & Felmlee, 2011).

A su vez, la presente investigación evidencia, la consideración del estudiantado, que el ejercicio de la violencia constituye un acto de valentía y posicionamiento que otorga prestigio social. Este planteamiento favorece el contagio social de la violencia y la dilución de la responsabilidad individual ante la misma, como sugiere Olweus (1998), dado que las personas involucradas en la problemática se sienten provocadas a agredir y no asumen la responsabilidad por los actos propios.

Esto concuerda con hallazgos de estudios previos que concluyen que la violencia es utilizada en la adolescencia como una herramienta para lograr reconocimiento social, popularidad y respeto en el grupo de iguales (Berger & Caravita, 2016; Berger & Rodkin, 2012; Buelga, Musitu & Murgui, 2009; Cáceres et al., 2013; Cillessen & Borch, 2006; Ellis & Zabatany, 2007; Gini, 2006; Gómez, 2013; Martínez-Ferrer, Murgui, Musitu & Monreal, 2008; Moreno, Estévez, Murgui & Musitu, 2009; Nelson, Robinson & Hart, 2005; Olthof, Goossens, Vermande, Aleva & van der Meulen, 2011; Ortega & Mora-Merchán, 2008; Ovalles & Macuare, 2009; Parkhurst & Asher, 1992; Rodkin, Farmer, Pearl & Acker 2006; Rodríguez, 2004; Rose, Swenson & Waller 2004; Salmivalli & Peets, 2009; Salmivalli & Peets, 2010; Sussman, Unger & Dent, 2004); y que haber sido víctima de violencia escolar, aumenta las probabilidades de ejercerla en dicho contexto (Estévez, Inglés, Emler, Martínez-Monteaugado y Torregrosa, 2012).

Finalmente, es necesario resaltar que otras investigaciones han indicado que los alumnos tienen mayor tendencia a utilizar la violencia física para lograr reconocimiento en su grupo de iguales (Hoff, Reese-Weber, Schneider & Stagg, 2009; Ce-rezo y Ato, 2010; Villarreal-González, Sánchez-Sosa, Veiga & del Moral-Arroyo, 2011). Sin embargo, en el presente estudio se evidencia que esta es una estrategia que utilizan tanto alumnos como alumnas.

## 5. Conclusiones

Conocer las estrategias que las y los estudiantes ponen en marcha para hacer frente a los episodios de violencia escolar, permite reconocer las posibilidades de intervención que tienen en su propio contexto educativo, así como valorar la dinámica de convivencia de la cual son parte, y las maneras en las que interpretan la esencia de la problemática. De este modo, los hallazgos de la presente investigación son relevantes para orientar el diseño y la implementación de programas de atención a la violencia en el contexto escolar dominicano.

A partir de estos, es posible afirmar que escolares dominicanos del nivel primario no conocen ni manejan herramientas para enfrentar la violencia escolar, que no reproduzcan la misma lógica violenta de la cual son víctimas. Además, se evidencia que los centros educativos carecen de programas integrales y eficaces de trabajo para la convivencia escolar, lo cual incide en la perpetuación de esta problemática como forma de relación cotidiana.

Se hace necesario que los equipos de gestión y el personal docente de los centros educativos cuenten con herramientas para la detección, abordaje y prevención de la violencia escolar desde la educación emocional, que permitan construir relaciones educativas que sean coherentes con los valores democráticos de participación y convivencia a los que aspiran nuestras sociedades (Berger et al., 2009; Díaz-Aguado, 2005; Ortega, 2007; Uruñuela, 2016).

Para concluir, es necesario destacar las posibles limitaciones de la investigación, derivadas del carácter exploratorio de su metodología. Esto remite a la necesidad de realizar futuros estudios de diseños mixtos, en los ámbitos rural y urbano, así como de profundizar en las diferencias de género presentes en las formas de implicarse en las dinámicas de violencia escolar. Desde el contexto dominicano, también sería relevante profundizar en los niveles de inteligencia emocional percibidos por las y los estudiantes que desempeñan los roles de víctima provocadora, víctima agresiva, víctima delatora y víctima por contagio, en los términos propuestos por Ruiz, Riuró y Tesouro (2015).

## 6. Referencias bibliográficas

- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 53-66.
- Ayala-Carrillo, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 493-509.
- Berger, C. y Caravita, S. (2016). Why do early adolescents bully? Exploring the influence of prestige norms on social and psychological motives to bully. *Journal of Adolescence*, 46, 45-56.

- Berger, C. y Rodkin, P. (2012). Group influences on individual aggression and prosociality: Early adolescents who change peer affiliations. *Social Development*, 21(2), 396-413.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torreti, A., Paz Arab, M. y Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: La percepción de estudiantes chilenos. *Estudios Sobre Educación*, 17(22), 21-43.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2014). Educación emocional para la prevención. En R. Bisquerra (Coord.). *Prevención del acoso escolar con educación emocional* (pp. 97-115). Bilbao: Desclée de Breouwer.
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: Caminos recorridos y por recorrer. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords.). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 11-35). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Fundación SM. Madrid.
- Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(1), 127-141.
- Cáceres, C. F., Salazar, X., Palma, I, Galindo, C., Abarca, H., Aguilar, J. M. y Núñez, A. (2013). *Era como ir, todos los días al matadero...: El bullying homofóbico en instituciones educativas públicas de Chile, Guatemala y Perú*. Lima, Perú: Punto y Grafía.
- Carretero, R. (2011). Sexo, sexismo y acoso escolar entre iguales. *Revista Complutense de Educación*, 22(1), 27-43.
- Carroll, A., Green, S., Houghton, S. y Wood, R. (2003). Reputation enhancement and involvement in delinquency among high school students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(3), 253-273.
- Carroll, A., Houghton, S., Hattie, J. y Durkin, K. (2001). Reputation enhancing goals: Integrating reputation enhancement and goal setting theory as explanation of delinquent involvement. *Advances in Psychology Research*, 4, 101-129.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26(1), 137-144.
- Chávez, M. (2014). Violencia escolar y marginación social: entre la perspectiva de los sujetos y las dimensiones estructurales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66(2), 1-14
- Cillessen, A. y Borch, C. (2006). Developmental trajectories of adolescent popularity: A growth curve modelling analysis. *Journal of Adolescence*, 29(6), 935-959.
- Collel, J. y Escudé, C. (2014). Una aproximación al fenómeno del acoso escolar. En R. Bisquerra (Coord.). *Prevención del acoso escolar con educación emocional* (pp.15-42). Bilbao: Desclée de Breouwer.
- Del Rey, R y Ortega, R. (2001). El Programa de ayuda entre iguales en el contexto del Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar. *Revista de Educación*, 326, 197-310.
- Del Tronco, J. (Junio de 2013). Violencia escolar: una exploración de sus dimensiones. En Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Observatorio de Violencia en los Establecimientos Educativos (Presidencia), *V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar: conversar la cultura escolar para construir violencia*. Congreso llevado a cabo en Santiago de Chile, Chile.
- Díaz-Aguado, M. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- Díaz-Aguado, M. (2006). Mejorar la convivencia en las aulas a través de la prevención de los conflictos. En Ministerio de Educación y Ciencia. *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 49-97). Madrid: Secretaría General Técnica.

- Díaz-Aguado, M. (2007). Pautas para la prevención de los conflictos. En M. De Esteban (Coord.). *Nuevos retos para convivir en las aulas: construyendo la escuela cívica* (pp. 71-131). Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Dijkstra, J. y Gest, S. (2015). Peer norm salience for academic achievement, prosocial behavior, and bullying: Implications for adolescent school experiences. *Journal of Early Adolescence*, 35(1), 79-96.
- Egenau, P. (Junio de 2013). Percepción de violencia, roles y dimensiones en establecimientos educacionales municipales de Colina. En Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Observatorio de Violencia en los Establecimientos Educativos (Presidencia), *V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar: conversar la cultura escolar para construir convivencia*. Congreso llevado a cabo en Santiago de Chile, Chile.
- Ellis, W. y Zarbatany, L. (2007). Peer group status as a moderator of group influence on children's deviant, aggressive, and prosocial behavior. *Child Development*, 78(4), 1240-1254.
- Emler, N. (2009). Delinquents as a minority group: Accidental tourists in forbidden territory or voluntary émigrés? In F. Butera y J. Levine (Eds.). *Coping with minority status: Responses to exclusion and inclusion* (pp. 125-154). New York: Cambridge University Press.
- Emler, N. y Reicher, S. (2005). Delinquency: Cause or consequence of social exclusion? En D. Abrams, M.A. Hogg y J.M. Marques (Eds.), *The Social Psychology of Inclusion and Exclusion* (pp. 211-241). New York: Psychology Press.
- Estévez, E., Inglés, C., Emler, N., Martínez-Monteagudo, M. y Torregrosa, M. (2012). Análisis de la relación entre la victimización y la violencia escolar: El rol de la reputación antisocial. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 53-65.
- Estévez, E., Jiménez, T. y Moreno, D. (2010). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: "¿Quién va a defenderme?". *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 177-186.
- Faris, R. y Felmlee, D. (2011). Status struggles: Network centrality and gender segregation in same and cross-gender aggression. *American Sociological Review*, 76(1), 48-73.
- Fundación Santa María (SM) y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2008). *Estudio de convivencia escolar en la República Dominicana*. Santo Domingo: SM y OEI.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2014). *Programa de intervención para prevenir y reducir el ciberbullying*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámides.
- Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology*, 44(1), 51-65.
- Gómez, A. (2013). Bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 839-870.
- Harris, S. y Petrie, G. (2006). *El acoso en las escuelas. Los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Paidós Educador.
- Hoff, K. E., Reese-Weber, M., Schneider, W. J. y Stagg, J. W. (2009). The association between high status positions and aggressive behavior in early adolescence. *Journal of School Psychology*, 47(6), 395-426.
- Inglés, C., Torregrosa, M., García-Fernández, J.M., Martínez-Monteagudo, M., Estévez, E. y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41.

- Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación Educativa (Ideice) y Universidad Iberoamericana (Unibe). (2014). *Estudio de prevalencia, tipología y causas de la violencia en los centros educativos de básica y media de la República Dominicana*. Santo Domingo: Ideice y Unibe.
- Martínez-Ferrer, B., Murgui, S., Musitu, G. y Monreal, M.C. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 679-692.
- Martínez-Otero, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 295-318.
- Mora-Merchan, J., Ortega, R., Justicia, F. y Benítez, J. L. (2001). Violencia entre iguales en escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR. *Revista de Educación*, 325, 325-338.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: El rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21(4), 537-542.
- Nelson, D.A., Robinson, C.C. y Hart, C. H. (2005). Relational and physical aggression of preschool-age children: Peer status linkages across informants. *Early Education and Development*, 16(2), 115-139.
- Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleva, E. A. y van der Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology*, 49(3), 339-359.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega, R. (2007). La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. *IDEA. Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 50-54.
- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 515-528.
- Ortega, R., Casas, J. y Del Rey, R. (2014). Towards the construct of cyberconvivencia. *Infancia y Aprendizaje*, 37(3), 602-628.
- Ovalles, A. y Macuare, M. (2009). ¿Puede el ambiente escolar ser un espacio generador de violencia en los adolescentes? *Capítulo Criminológico*, 37(2), 103-119.
- Palacios, D. y Berger, C. (2016). What is popular? Distinguishing bullying and aggression as status correlates within specific peer normative contexts. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 29(10), 2-9.
- Parkhurst, J. T. y Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28(2), 231-241.
- Pellegrini, A.D. y Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal*, 37(3), 699-725.
- Paulín, H., Tomasini, M., D'Aloisio, F., López, C., Rodigou, M. y García, G. (2011). La representación teatral como dispositivo de investigación cualitativa para la indagación de sentidos sobre la experiencia escolar con jóvenes. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 10(2), 134-155.
- Perrenoud, P. (2008). Diez nuevas competencias para enseñar. *Tiempo de Educar*, 9(17), 153-159.

- Quera, P (2012). Vivir la paz: andar las palabras. En E. Vinyamata (Coord.) *Vivir y convivir en paz. Aprender a vivir con uno mismo y con el entorno* (pp.167-182). Barcelona: Graó.
- Restrepo-Ochoa, D. (2013). La teoría fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las representaciones sociales. *Revista CES Psicología*, 6(1), 122-133.
- Rodkin, P., Farmer, T., Pearl, R. y Acker, R. (2006). They're cool: Social status and peer group supports for aggressive boys and girls. *Social Development*, 15(2), 175-204.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas. Cómo tratar a los chicos violentos y a los que sufren sus abusos*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rose, A., Swenson, L. y Waller, E. (2004). Overt and relational aggression and perceived popularity: Developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology*, 40(3), 378-387.
- Ruiz, R., Riuró, M. y Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XXI*, 18(1), 345-368.
- Salmivalli, C. y Peets, K. (2009). Pre-adolescents' peer-relational schemas and social goals across relational contexts. *Social Development*, 18(4), 817-832.
- Salmivalli, C. y Peets, K. (2010). Bullying en la escuela: un fenómeno grupal. En R. Ortega (Coord.). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 81-104). Madrid: Alianza.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Sussman, S., Unger, J.B. y Dent, C. (2004). Peer group self-identification among alternative high school youth: A predictor of their psychosocial functioning five years later. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(1), 9-25.
- Uruñuela, P. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. Madrid: Narcea.
- Vargas, T. (2010). *Violencia en la escuela. Estudio cualitativo 2008-2009*. Santo Domingo, República Dominicana: Plan Internacional.
- Villarreal-González, M. E., Sánchez-Sosa, J. C., Veiga, F. H. y del Moral-Arroyo, G. (2011). Development contexts, psychological distress, social self-esteem and school violence from a gender perspective in mexican adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 171-181.
- Zanfrini, L. (2004). *La convivencia interétnica*. Madrid: Alianza.